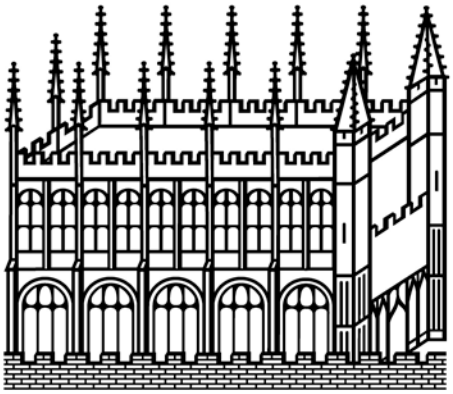


Bodleian Libraries

UNIVERSITY OF OXFORD

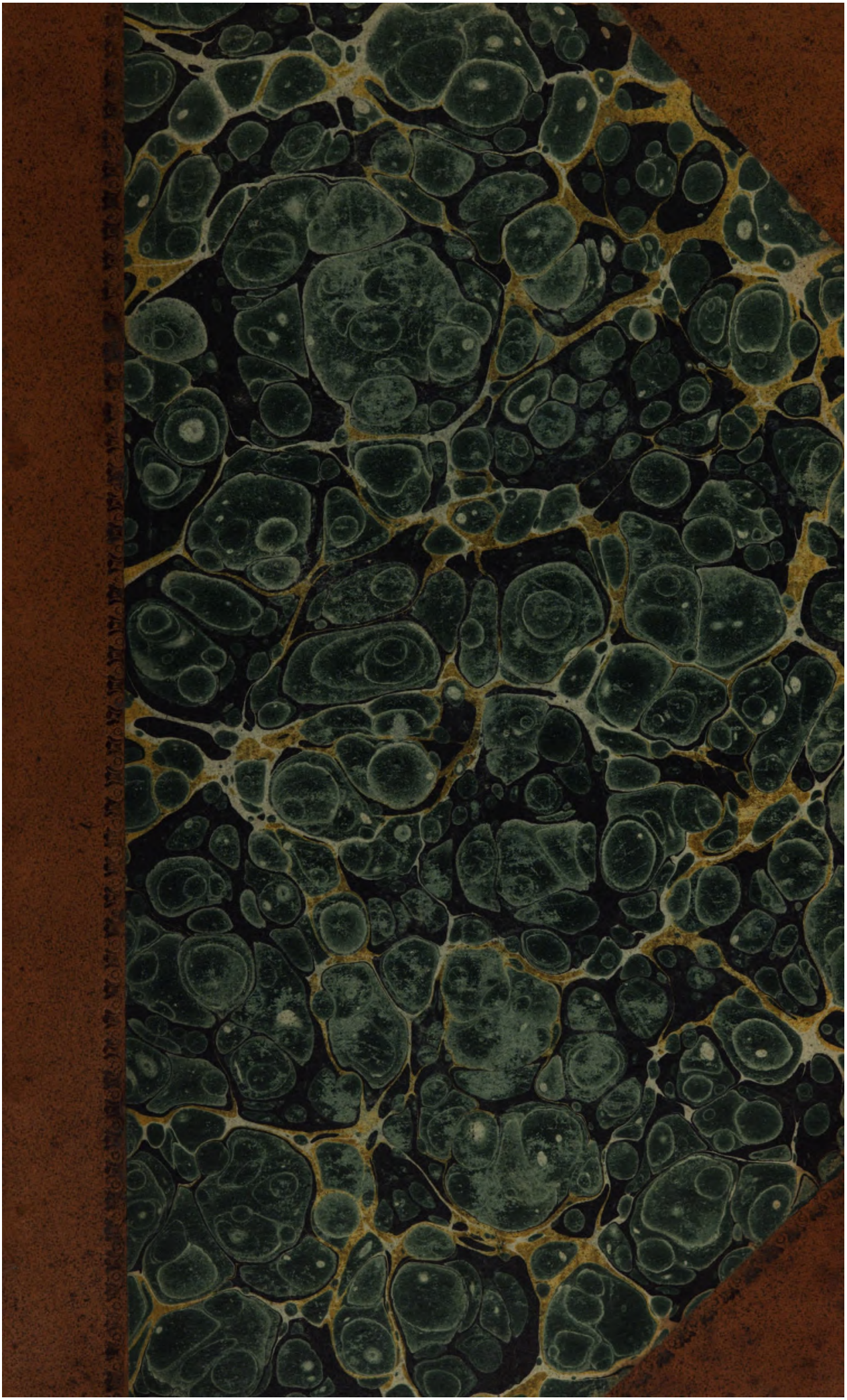
This book is part of the collection held by the Bodleian Libraries and scanned by Google, Inc. for the Google Books Library Project.

For more information see:

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



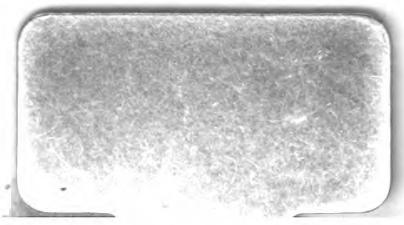
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.0 UK: England & Wales (CC BY-NC-SA 2.0) licence.







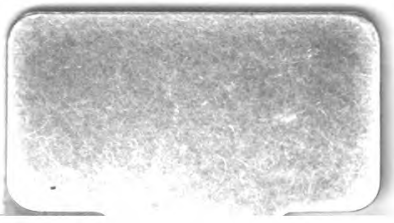
Per. 2621.e. 178
6







Per. 2621.e. 178
6





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.



Sechster Band.

Januar bis Juni 1843.

Stuttgart.

Verlag der J. F. Cast'schen Buchhandlung.

1843.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Zum neuen Jahr 1843.

Vom Herausgeber.

Die Pädagogische Revue besteht jetzt seit dreissig Monaten, das gegenwärtige Heft ist das einunddreissigste und eröffnet den sechsten Band. Somit scheint ein Punkt erreicht, wo ein Rückblick auf den bisher durchmessenen Weg, und ein Ueberblick der Situation, in der wir uns befinden, so wie eine Erwägung der Pflichten, welche dieselbe uns auflegt, an der Zeit ist.

Bevor wir jedoch unsern ersten Rechenschaftsbericht beginnen, haben wir für die der Revue bisher gewordene Theilnahme und Unterstützung unsern besten Dank zu sagen und um gütige Fortdauer derselben zu bitten. Wir danken dem Publikum: es gewährt das Oel, von dem die Flamme der Lampe sich nährt; — wir danken den HH. Mitarbeitern, welche doctrinelle und kritische Beiträge, nicht minder denjenigen verehrlichen Behörden, Schulen und Einzelnen, welche Bücher, Broschüren, Programme, Notizen, Gesetze und sonstige Actenstücke u. s. w. gesendet: sie lieferten den Docht; — wir danken der im besten Sinne liberalen königl. württembergischen Regierung, dass sie „furchtlos“ unserer Lampe in aller Freiheit zu brennen gestattet und durch keine Censur-Lichtputzscheere die Flamme zu reguliren Sorge getragen hat; — wir danken den pädagogischen, litterarischen und politischen Zeitschriften, so wie den Schriftstellern, welche die Revue besprochen und berücksichtigt haben: * sie trugen unser Licht

* Die Darmstädter allgemeine Schulzeitung, Diesterweg's Rheinische Blätter, die Allgemeinen schweizerischen Schulblätter, die Züricher Schulzeitung, die Rheinisch-Westf. Blätter für Erziehung und Unterricht, die Süddeutsche Schulzeitung, die Württembergische Volksschule, die Süddeutschen Blätter für Erziehung u. m. a.; — die litterarischen und kritischen Blätter der Börsenhalle (1840 Nr. 1880), die Litterarische Zeitung (1842 Nr. 20); — die Preuss. Staatszeitung (1840 Nr. 359), Hamburger Correspondent (1841 Nr. 201 u. 202), Augsburger Allgemeine Zeitung (1841 Nr. 171), Stuttgarter Allgemeine Zeitung (1841 Nr. 171), der Beobachter aus Württemberg (1840 Nr. 153 u. 166), die Oberdeutsche Zeitung (1841), die Mainzer Zeitung (1841), Biedermann's deutsche Monatsschrift u. m. a.; — von schweizerischen Zeitungen der Republikaner (1841 Nr. 81, 1842 Nr. 3 u. s. w.), der Sentis (1841 Nr. 24, Nr. 59, Nr. 62—63; 1842 Nr. 15), die Churer Zeitung (1842 Nr. 18), die Luzerner Zeitung (1842 Nr. 18), der Schweizer Bote (1841 Nr. 21), die Stimme von der Limmat (1842 Nr. 56) u. m. a. — Von Programmen dasjenige des Gymnasiums zu Stargard (1841), des Gymnasiums zu Worms (1841), des Gymnasiums zu Hamm (1842). — — Von Schriften: *Ruthardt's* Vorschlag und Plan (Breslau

weiter und vervielfältigten seinen Schein, nützten als Verstärkungs- und Zerstreuungsspiegel; — wir danken endlich den Gegnern * und zumal den Feinden: indem sie der Revue das Lebenslicht auszublasen gedachten, haben sie das Flämmchen nur zu lustigerem Brennen angefacht und seine Kraft verstärkt; ganz besonders aber sind wir dem Erziehungsrathe des hohen eidgenössischen Standes Lucern zum Danke verpflichtet, dafür, dass er vor nun einem Jahre das Halten und Lesen der Revue den Lehrern des Cantons Lucern untersagte. Es geht der Revue (übrigens sans comparaison) wie der Sonne: sie scheinet über Gerechte und Ungerechte. Nicht nur in Klosterschulen liegt Schmutz, sondern auch noch anderswo, oft wo es das Aeussere am wenigsten vermuthen lässt. Indem nun die Revue ihrer Natur gemäss — es gibt nichts Frecheres als das Licht — alles Scholastische, was sie erreichen kann, beleuchtet, und so den Zuschauern dessen Umrisse und wahrhafte Gestalt zeigt, wird sie den Bewohnern manches dunkeln Winkels, und das nicht nur in Lucern, höchlich unangenehm, so dass denen, welche sich in der Dunkelheit besagter Winkel wohl befinden, wenn sie zugleich die Herrschaft in diesen Winkeln haben, leicht der Einfall kommen könnte, der Pädagogischen Revue ein- für allemal den Zugang zu ihren Höhlen abzuschneiden, id est, sie zu verbieten, und das wäre uns gar nicht lieb. Eben darum aber sind wir der Lucernerischen Behörde für ihr Verbot unendlich dankbar. Ein Staat, dessen oberste Behörde in einem Falle, wo einer der folgenreichsten Gegenstände zur Berathung vorliegt; wo es sich um eine Reorganisation der höchsten Lehranstalt des Cantons, also um Erziehungs- und wissenschaftliche Angelegenheiten; um Bestand oder Untergang eines wissenschaftlichen Instituts, um die Beurtheilung der Leistungen seiner Lehrer, um die Einführung oder Nichteinführung der Jesuiten als Lehrer und Erzieher handelt; wo drei ganz widerstreitende Anträge vorliegen: — ein Staat, sagen wir, dessen oberste Behörde in einem solchen Falle aus ihrer Mitte eine Commission wählt, die aus einem Buchbinder, einem Uhrmacher, einem Gewürzkrämer, einem Zinsboten und fünf Bauern besteht — ein solcher Staat, wenn dann seine theils aus ähnlichen Elementen, theils aus Priestern zusammengesetzte oberste Unterrichtsbehörde eine Zeitschrift für

---

1841), *Wander's* Volksschule als Staatsanstalt (Lpz. 1842), *Curtmann's* Schule und Leben (Friedberg 1842), *Brouwer's* Handbuch der griech. Mythologie (Breslau 1842) u. m. a.

* Solche, wie Dr. *Hoffmann*, der in den Supplementen zu Jahn's und Seebode's Neuen Jahrb. (1841), das von dem Herausgeber der Revue recensirte Buch der Gebrüder *Paulus* vertheidigte und dabei die Revue als ein Organ für Hegel'sche Pädagogik betrachtete, sind ehrenwerth, wenn sie auch das Ziel verfehlen; dagegen nehmen sich Artikel, wie z. B. der im Rheinisch-Westf. Anzeiger (1842 Nr. 63 u. 64) doch etwas einfältig und andre wie z. B. die Impertinenz des Hrn. *Alois Knoll* im Magazin für Pädagogik und Didaktik (1841, I. S. 5), miserabel aus.

das Schulwesen in ihrem Verwaltungskreise verbietet, schützt davor, dass anderswo ähnliche Maassregeln beliebt werden: in den dunkelsten Winkeln innerhalb der Grenzen des deutschen Bundes, in Kuhschnappel, Flachsenfingen, Krähwinkel, Schöppenstädt und wie die Orte noch sonst heissen, in denen Gott wohl Aemter aber keinen Verstand dazu gibt, wird man sich scheuen, Lucern nachzuahmen; in solcher Nachbarschaft, in Einem Athem mit dem Staate, in welchem die oberste Behörde im Jahre des Heils 1842 die Uebergabe des Unterrichts an die Jesuiten berathschlagt, wird nicht leicht ein deutscher Staat genannt sein wollen.

Die Aufgabe, welche der Revue im Allgemeinen gestellt ist, haben wir im Prospectus, der dem ersten Bande als Vorrede dient, umschrieben. Was dort gesagt, soll hier zwar nicht wiederholt werden, indessen sei es gestattet, für diejenigen Leser, welche der Revue erst später gewonnen worden sind, in der Kürze das Gebiet zu bezeichnen, auf welchem wir uns bewegen.

Unsre Zeitschrift nennt sich ein Organ für Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik. Man ist mit Namen oft in sehr grosser Verlegenheit, und oft werden sie zu blossen Pro-Nomen, zu Wörtern, die nur ungefähr andeuten, was man sagen will. Die Culturpolitik z. B. kann in einem doppelten Sinne genommen werden: einmal, wie die gewöhnliche Sprache überhaupt gern das Wort „Politik“ nimmt, als die Weisheit der Staatsbehörden, in jedem gegebenen Falle bei der Einrichtung und Leitung der der Cultur dienenden Staatsanstalten das Zweckmässige zu thun; dann als die Theorie von der zweckmässigen Verwaltung sämmtlicher der unmittelbaren Einwirkung der Regierung unterstellten Anstalten für Förderung, Erhaltung und Verbreitung der Cultur in einem Staate, so wie von der zweckmässigen Einrichtung derjenigen Staatsanstalten, die nur indirect die Cultur befördern oder hemmen können, und endlich von der mittelbaren Einwirkung auf Culturbestrebungen, die nicht vom Staate ausgehen. Die Pädagogische Revue muss sich aus diesem Kreise nur einen kleinen Sector ausschneiden und das Uebrige andern Zeitschriften überlassen: wie sich die Regierungen vermittelst der Anstalten für öffentlichen Unterricht und Erziehung und ihre Verwaltung dieser Anstalten zu den Forderungen der Cultur stellen, das zu beachten ist allein unsre Aufgabe, insofern sie die Culturpolitik beschlägt; wie es sich auf den andern Gebieten des durch den Staat vermittelten Culturlebens verhält: in den Kirchen und Culten, in den Kunstanstalten, wie z. B. Theater, Museen, Akademien, Conservatorien u. s. w., in den wissenschaftlichen Anstalten, wie z. B. Bibliotheken, Museen u. s. w.; — wie sich ferner die sonstigen Institute der bürgerlichen Gesellschaft und des Staates zu der Cultur stellen: ob die Bürger in der Theilnahme an der Verwaltung ihrer Gemeinde (Civil-, Kirchen- und Schulgemeinde) und ihres Kreises oder ihrer Provinz, ob sie in

der Theilnahme an der Rechtspflege (als Schiedsmänner, Geschworene, Beisitzer von Civil-, Handels- und Fabrikgerichten u. s. w.), ob sie im Militärdienste, ob sie endlich in der Theilnahme an politischen Wahlen u. s. w. eine mit Culturelementen geschwängerte Atmosphäre, „eine Schule der Alten“ haben, oder derselben entbehren: darüber zu berichten und Ideen zu entwickeln kann immer nur gelegentlich unsre Sache sein, etwa dann, wenn es gilt, die Schule gegen Eingriffe andrer Sphären, etwa der Kirche oder der Civiladministration, oder gegen unangemessene Forderungen andrer Zweige des öffentlichen Dienstes zu vertheidigen. Die Revue ist demnach nur Organ für einen Theil der Culturpolitik. — Was die Didaktik betrifft, so ist das ein weitschweifiges Wort, in welchem sich ein ziemlich buntes Gemisch von Begriffen eingewickelt hat. Die Logik hat einen didaktischen Abschnitt (Methodologie); in einer rechten Theorie der Prosa, da es ja neben der rhetorischen und historischen Prosa auch eine didaktische (philosophische, systematische) gibt, muss sich ebenfalls ein Abschnitt über Didaktik finden; was nun noch übrig bleibt, das ist ein Theil der Pädagogik, insofern man mit diesem Worte die Wissenschaft von der Gesammtbildung der Jugend benennen will; denn es handelt sich nicht um die Didaktik schlechthin, sondern um die pädagogische Didaktik, um die Fragen: Was muss die Jugend zu ihrer Bildung lernen? Wie muss sie es lernen und in welcher Ordnung? Wie bringt man sie zum Lernen u. s. w.? Hätten wir jetzt den Titel der Revue zu machen, so würden wir, so gut wir 1840 die Methodik neben der Didaktik nicht besonders nannten, die Didaktik neben der Pädagogik nicht besonders nennen, und dafür einen andern Unterschied machen. Die Pädagogie als Veranstaltung zur Bildung des ganzen jungen Menschen (also den Unterricht in sich begreifend) wird auf doppelte Weise geübt: man kann einen jungen Menschen individuell bilden, man kann ihn in eine Masse werfen und da das Letztere in unsern Zuständen die Regel ist, so hätte die Scholastik,* die Theorie des Schulwesens oder der öffentlichen Pädagogik, die Wissenschaft von der Bildung (Unterricht und Zucht) durch die Schule, von den verschiedenen Arten der Schulen, von der Leitung der Schulen u. s. w., neben der Pädagogik genannt zu werden verdient.

Diess nun ist das Gebiet der Revue, freilich ein so weitläufiges Gebiet, dass es fast unmöglich ist, auf jährlich 75—80 Bogen, wie eng ein gutes Drittel derselben auch bedruckt werde,

---

* Da die mittelalterliche Philosophie und Theologie weit hinter uns liegt, und diejenigen, welche irgend eine beliebige Philosophie als leer, formalistisch u. s. w. zu schelten Lust haben, leicht ein anderes Schimpfwort als „scholastisch“ finden können: so wird es wohl gestattet sein, diesem dermalen vacanten Worte wieder eine Stelle zu geben, wie schon von andrer Seite her vorgeschlagen worden ist.

dasselbe so zu umspannen, dass nicht manches Wichtige draussen bleiben müsste. Diess gilt für alle drei Sectionen. Manche treffliche Abhandlung, und deren mehrere von pädagogischen und gelehrten Notabilitäten ersten Ranges, haben wir nicht aufnehmen können, weil sie zu gross war; es ist uns noch in keinem Jahre möglich gewesen, alle zur Recension eingesandten Schriften zur Beurtheilung zu bringen; noch weniger fand sich der Raum, um die laufende Geschichte, als welcher die dritte Section gewidmet ist, vollständig in unsern Annalen einzufangen. Ohne Hyperbel gesprochen, es geht dem Annalisten mit der Vollständigkeit, wie dem, der eine Hyperbel ihrer Asymptote nähern möchte: wie sehr er sie auch verlängert, er erreicht sie nie.

Einen Rückblick in der Art, dass wir dabei die in den vorliegenden fünf Bänden gelieferten wichtigeren Abhandlungen, Kritiken und historisch-statistischen Mittheilungen * aufzählten, beabsichtigen wir nicht: der Prospectus liegt vor; die fünf Bände liegen vor — die geneigten Leser mögen vergleichen und urtheilen, ob ungefähr von dem Versprochenen so viel geleistet worden ist, als in dieser Zeit der Anfänge billigerweise erwartet werden dürfte. Aller Anfang ist schwer, davon weiss nicht nur die Tugend, sondern auch eine Journalredaction ein Lied zu singen. Was der Herausgeber im Prospecte ausserdem versprochen hat, dass nämlich für jedes Fach anerkannte Kenner des Faches Beiträge liefern würden; dass die Kritik der Bücher intelligent und redlich und dabei durchaus rücksichtslos sein solle; dass die Revue sich von dem Latitudinarismus der Princip- und Gesinnungslosigkeit eben so fern halten werde, als von dem Exclusivismus der Partei- und Schulmacherei; dass der Herausgeber als solcher nie die Ansichten, welche er als Autor und Mitarbeiter vertritt, geltend machen, überhaupt bei Leitung der Debatten nie Parteilichkeit zeigen wolle; das hofft er bisher redlich gehalten zu haben und er will es mit Gott auch in Zukunft halten und sich durch keinerlei Angriffe von dieser Linie abbringen lassen. Streit soll und muss sein, und wir hoffen, dass in der Revue noch mancher „prächtige“ Krieg (um mit Lessing zu reden) wird geführt werden; redliche Leute indessen sollen, wenn sie bekämpft werden müssen, in der Revue nie Feinde, nur Gegner finden.

---

* Die kleinen Veränderungen, welche das im Prospectus gegebene Schema für die dritte Section allmählig erlitten hat, erscheinen auch den Lesern hoffentlich als Verbesserungen. Zum „Recensionenverzeichniss“ haben wir nie Raum gewinnen können, ebenso haben wir mit der Bibliographie immer im Rückstande bleiben müssen und es wird uns kaum etwas Andres übrig bleiben, als die Rubrik entweder ganz eingehen zu lassen, oder doch nur das Wichtigste aufzuführen. — Uebrigens dürfen wir hoffen, dass die der Revue gegebene Organisation zweckmässig befunden worden ist, da man dieselbe bereits vollständig nachgeahmt hat, z. B. in dem „Oesterreichischen Centralorgan für Litteratur,“ das seit Juli 1842 unter der Redaction des Prof. Dr. *Prochazka* in Wien erscheint.

Das geistige und sittliche Verhältniss, in welchem der Herausgeber und ein guter Theil der HH. Mitarbeiter zu dem Gegenstande stehen, für dessen theoretische Kenntniss und Erkenntniss und praktische Förderung die Revue arbeitet, scheint von der Mehrheit der Leser richtig erkannt und auch in der Hauptsache gebilligt worden zu sein, es ist von Andern missverstanden worden. Man hat der Revue (lobend und tadelnd) nachgesagt, sie sei ein Hegel'sches Blatt, eine der Kirche der (berliner) „Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik" angebaute pädagogische Sacristei, so dass der Herausgeber eine Art von Schulmeister und Küster des Hegelthums wäre. Andre haben den Herausgeber einen „Heiden" genannt, nach ihnen hat die Revue eine un-, wenn nicht gar antichristliche Richtung, während auch schon gesagt worden ist, die Revue huldige stark dem Pietismus. Noch Andre haben den Herausgeber als servil, Fürstenknecht und Volksfeind dargestellt, während ein paar andere wackere Leute ihn aufgefordert haben, schnell ihre Namen aus dem Mitarbeiterverzeichnisse zu entfernen, weil sie unmöglich mit einem Oppositionsblatte in Verbindung stehen könnten.

Wie es sich mit all diesem verhält, darüber gibt eigentlich die Revue selbst die beste Auskunft; indessen wollen wir durch unumwundene Erklärungen die Missverständnisse so gut als möglich beseitigen. Vor Allem aber möchten wir Jedermann freundlich bitten, bei Beurtheilung der Revue stets drei Dinge sorgfältig auseinander zu halten. Zuvörderst kann ein Gelehrter oder Schulmann in politischer, religiöser, philosophischer und auch in pädagogischer Hinsicht fast gar keine Berührungspunkte mit dem Herausgeber der Revue haben und doch auch seine Aufsätze über Erziehung, Unterricht und Schulwesen lieber durch die Revue verbreiten, als durch ein anderes Journal. Wer von Zeit zu Zeit dem Publikum Etwas zu sagen hat, der braucht ein Journal, wie ein Zeitungsleser, Schach- oder Billardspieler ein Casino, Club, Museum oder dessen Etwas braucht; es wäre zu pedantisch, wollte man Hrn. A. dafür verantwortlich machen, was sein Nachbar B. sagt. Fürs Zweite wolle man dem Herausgeber eben so wenig alle in der Revue geäusserten Ansichten als die seinigen aufbürden, nur vor Gerichte würde er auch für das einstehen, was er nicht selber geschrieben. Begreiflicherweise wäre dem Publikum mit einem Journale wenig gedient, dessen sämmtliche Mitarbeiter vollkommen einig wären. — Fürs Dritte hat der Herausgeber allerdings die Aufnahme oder Nichtaufnahme sämmtlicher Artikel in seiner Hand, aber doch nur bis auf einen gewissen Grad. Was die Correspondenzartikel aus verschiedenen Gegenden und Städten betrifft, so hängt er eben von den HH. Correspondenten ab, und so im Uebrigen. Indem der Herausgeber aber für seine Person sich in alles Positive und Negative, was beim Wahrheitsagen heraus- oder hereinkommt, in Gottes Namen ergeben hat, kann der Umstand, dass

ein Artikel einen Schriftsteller, oder eine Reihe von Schriftstellern, oder ein Lehrercollegium, oder einen hohen Beamten, oder eine Behörde u. s. w. verlezt, kein Grund sein, ihn nicht aufzunehmen, wenn der Artikel sonst Wahrheit enthält; nur in dem Falle, wo ein zwar factisch richtiger Artikel nur erbittern, nicht aber zu einer Verbesserung den Anstoss geben kann, weil an manchem herben Uebelstande kein lebender Mensch Schuld und nur von der Zukunft Hülfe zu erwarten ist: nur dann pflege ich eine Mittheilung nicht zu benutzen.

Damit ist über den Widerspruch, den zuweilen Artikel der Revue gegen öffentliche Thatsachen und manche Maassregeln hoher und niederer Behörden erheben, die nöthige Auskunft gegeben. So wenig die Revue irgend einer Regierung dient, so wenig ist sie Oppositionsblatt: scheint uns eine Maassregel gerecht und zweckmässig (so z. B. das Verfahren des preussischen Ministeriums gegen Lic. B. Bauer), so vertheidigen wir sie und fürchten dabei kein Halò der systematischen Opposition und des ordinären Liberalismus, der eben nicht besser weiss, als dass eine Regierung a priori gegen ihre Gegner immer im Unrechte ist. Können wir dagegen eine Maassregel nicht für zweckmässig halten, oder erscheint uns eine solche vielleicht gar ungerecht, so sagen wir wieder unsere Meinung; * ist es der Herausgeber, der schreibt, so kann er hinzufügen, mit Bedauern, mit Schmerz, wenn es sich von einer deutschen Regierung handelt. Wer nicht dem falschen Kosmopolitismus anhängt, der zum Leibspruch hat: Ubi bene, ibi patria, dessen Vaterlandsgefühle ergeht es bei längerem Aufenthalte im Auslande, wie dem Weine, den man im Winter in die Kälte stellt: was er durch das Gefrieren der wässrigen Theile verliert, das

---

* „Scientia libera est, neque assentatur cuiquam nec gratificatur: immo cum Platone non doctos vel philosophos sed sophistas eos vocabimus, qui sola ea doceant, quae vel imperantibus vel multitudini placeant, et quod illi probant, verum et rectum esse censeant: quos Plato plebis spectans imperium putat haud aliter facere, ac si quis ingentis, quam alat, validaeque beluae iras et cupiditates quaslibet cognoverit, et qua via ad eam accedere illamque contrectare didicerit, et secundum magni illius animalis sensum quid bonum quidve malum sit, dijudicet. Itaque iis, qui scientiam, et maxime qui purissimam scientiam, hoc est philosophiam tractant, nihil relinquitur aliud, nisi ut, si civitas talis sit, quae scientiae lucem non ferat, tantum eorum corpora in civitate habitent, id quod Platoni placuit; sin ferre civitas liberam de rebus gravissimis quaestionem possit, et ipsi docendo ac praecipiendo emendare paulatim publicam disciplinam et instituta civitatis ratione duce studeant, unum id quod ipsis verum et rectum videatur spectantes, non quid probetur multitudini vel potentibus. Hoc nisi fiet, numquam, quantum in doctis situm est, proficiet genus humanum; nisi factum pridem esset, adhuc in primis haereremus humanitatis rudimentis, vel potius quod deficiunt qui non proficiunt, etiam minus saperemus quam incultissima aetate majores.

Böckh, im Namen der Berliner Universität vor dem Index der Wintervorlesungen $18^{42}/_{43}$.

gewinnt er an Kraft. Schon dem, der im eigenen Lande lebt, nöthigt jede unzweckmässige Maassregel seiner Regierung, wenn sie auch seine Person und seine Interessen unmittelbar unberührt lässt, eine kleine Scham ab; diese Scham wird viel stärker unter Fremden empfunden, ganz besonders dann, wenn entartete Landsleute, uneingedenk der in Napoleon's bekanntem Spruche * liegenden Schicklichkeits- und Klugheitsregel, mit wahnsinniger Wollust an jedem im Vaterlande begangenen Missgriff sich weiden und laben, dazu die Historie noch ein wenig corrigiren, wie Spieler das Glück, und dann den Fremden, unter denen sie leben, in Zeitungen oder am Wirthshaustische triumphirend erzählen: „Seht, solche dumme, solche niederträchtige Regierungen haben wir bei uns zu Lande.“ ** — Jedenfalls sei man überzeugt, dass der Herausgeber für seine Person lieber Gutes als Schlimmes sagt, dass er sich glücklich schätzen würde, könnte er Alles, was in der Verwaltung (und eben so in der Leitung und Besorgung) des deutschen höheren und niederen Unterrichtswesens geschieht, vortrefflich finden, ja, hätte er nur in manchen Fällen, wo seiner Ansicht nach diese oder jene Behörde unzweckmässig handelt, Unrecht und dies würde ihm nachgewiesen. Aus Neigung ist also der Herausgeber nicht in der Opposition, wenn er darin ist.

Was die Religion betrifft, so wird mit dieser in unserer Zeit dermassen „Schindluder“ getrieben — man verzeihe das hässliche Wort, aber es bezeichnet eine hässliche Sache —, dass ein gebildeter Mann, der einmal weder Theologe noch Pfarrer, noch Religionslehrer ist, also mit der Religion von Amts- und Berufswegen nichts zu thun hat, und der andrerseits nicht zu den Albernen gehört, gar nicht von Religion reden mag, es sei denn etwa im engsten Familienkreise, wo ein Wort über die Religion zugleich ein religiöses Wort sein darf, vor einer geliebten Frau, vor einem theuern Kinde, das man lehrt, seine Hände falten. Ich wenigstens, nachdem ich seit meinen Jünglingsjahren die ganze Scala von Rationalismus, Supranaturalismus, spinozistischem und hegel'schem Pantheismus durchprobirt und in keiner dieser Anschauungen eine bleibende Stätte gefunden, habe es seit etwa sechs Jahren für das Einfachste gehalten, bei Gelegenheit zu erklären, ich verstünde Nichts von der Religion. So habe ich gesagt, als ich in Berlin das Gymnasiallehrerexamen machte, so habe ich mich in meiner „Bürgerschule“ geäussert. Schriebe ich nur über Sprache und Litteratur, so wäre ich mit dieser Antwort ein für allemal aus aller Polemik heraus; seitdem ich die Revue herausgebe, hilft diese *Fin de non recevoir* nicht mehr: die religiöse Ansicht bestimmt die pädagogische; die

---

* Il faut laver son linge sale en famille.

** Historisch. Man muss solche Abnormitäten erlebt haben, um sie zu glauben.

Kirche maeht Ansprüche an Schule und Unterricht; der Atheismus begehrt Zustimmung, weil man ja ein philosophischer Mann sei, die Juden-Christen und die Christlich-Germanischen schelten uns „Heiden“ und danken ihrem Gott, dass sie nicht sind wie unser Einer: da ist Einem denn freilich die Pistole auf die Brust gesetzt, man muss sich erklären. Indem ich nun noch einmal bemerke, dass meine religiöse Ansicht nur meine Beiträge zur Revue, nicht aber die Revue als solche bestimmt, an der ja Männer von den verschiedensten religiösen Ansichten mitwirken, gedenke ich mich heute auf ein paar Aphorismen zu beschränken, da sich zu ausführlicheren Auseinandersetzungen nächstens Gelegenheit findet; nebenbei aber möge man mir gestatten, beiläufig einer mir in der jüngsten Zeit widerfahrenen Beurtheilung meiner Religiosität in der Kürze zu erwähnen. In den Bemerkungen, zu denen mir das Mäcken'sche Pasquill Veranlassung gegeben, habe ich einen ähnlichen Angriff, so wie die Denunciation meiner antiliberalen politischen Gesinnungen, unbeantwortet gelassen, weil es mir unangemessen schien, bei Gelegenheit eines gemeinen Pasquills solche Dinge zu besprechen; Hr. Dr. Philipp Wackernagel aber ist zwar ein christlich-germanischer, jedoch sonst ein ehrenwerther und dabei ein kenntniss- und geistvoller Mann, so dass ein von ihm kommender Angriff schon Berücksichtigung verdient,

Besagter Angriff nun findet sich S. 10 in seinem vierten Theile des deutschen Lesebuches. Nachdem der Interlocutor des Hrn. W. — sein alter ego — dort gefunden, dass das neue deutsche Lesebuch „eine entschieden christliche und eine eben so entschieden nationale Richtung“ habe, erwiedert Hr. Philipp Wackernagel: „Es ist mir lieb, das dir Beides so bestimmt entgegengetreten. Ich möchte in religiöser Beziehung nicht auf Einem Boden mit Mager stehen, welcher sich in seiner Anzeige des Eyth'schen Werks (Pädag. Revue, Jan. 1841, S. 52) direct zum Heidenthume bekennt und hinzufügt: wo er stehe, da habe er wenigstens $^{99}/_{100}$ der heutigen Gebildeten zu Nachbarn,“ worauf denn der Interlocutor Karl wieder einfällt: „Dabei könnte Einem jener böse Geist (Evang. Marci 5, 9) einfallen, den Jesus, als er ihn ausgetrieben, fragte: Wie heissest du? Er antwortete: Legion heisse ich, denn unser ist viel.“ Hr. W. bemerkt dazu: „Für diese Legion und ihre Kinder kann mein Buch nicht sein,“ worauf der Interlocutor ergänzt: „Es kann es auch in nationaler Beziehung nicht, denn wem die christliche Bildung zuwider ist, der hat auch kein Herz für sein Volk. Unter allen Völkern ist das unsre im eminenten Sinne das christliche; der Kern seines Denkens und Wollens ist Christenthum. Das lehrt seine Geschichte, das ist seine Zukunft.“ Hr. Wackernagel fragt dann: „Aber wenn nun Mager sagte, seine Gegenwart sei es nicht, und von der Zukunft wüssten wir nichts?“ u. s. w.

Stellen wir zuerst die Thatsachen fest. Hr. Prof. Dr. Eyth hat bekanntlich ein Buch geschrieben, das den Titel führt: „Classiker und Bibel in den niederen Gelehrtenschulen;“ erst neulich hat er ein lateinisches Elementarbuch herausgegeben, dessen Stoff nicht der römischen, sondern der altjüdischen Welt, dem alten Testamente entnommen ist.

Wie sehr ich nun Hrn. Eyth hochachte, weiss er selbst und die Leser der Revue wissen es auch. Das hindert mich aber in keiner Weise, der pädagogischen Ansicht Eyth's entgegenzutreten und mich zu bemühen, so viele Mitglieder des pädagogischen Publikums als möglich zu überzeugen, dass sie irrig ist.

Ich suche das folgendermassen zu beweisen.

Es ist der Begriff des Studirten — und nur für solche sind unsre Gymnasien da —, auf dem durch vielfache historische Studien vermittelten Standpunct einer universellen Weltanschauung zu stehen.

Um zu dieser universellen Weltanschauung zu gelangen, muss der zu den Studien bestimmte Knabe und Jüngling sein particular-deutsches und particular-christliches (vielleicht gar particular-lutherisches u. s. w.) Bewusstsein vervollständigen, und dienen dazu (freilich nicht bloss dazu) die fremden Sprachen, alte und neue.

Folglich würde eine Schule, welche zwar die fremden Sprachen, z. B. die beiden alten lehren, den Schülern aber statt des die griechisch-römische Menschheit constituirenden Stoffes (griechisch-römische Poesie, Geschichte, Beredtsamkeit, Philosophie u. s. w.) in der griechisch-römischen Schale einen andern, etwa alt- oder neutestamentlichen, oder modernen Stoff, geben wollte, mit grosser Mühe ein Mittel herbeischaffen, ohne doch dieses Mittel zu dem Zwecke zu benutzen, für den es zunächst Mittel ist; sie würde ihre Bestimmung als Gelehrtenschule nicht erfüllen.

So weit mein Syllogismus.

Nun kommt aber Etwas hinzu, das mehr Geschmackssache ist.

Hr. Eyth ist ein grosser Bewunderer des alttestamentlichen Volkes, dagegen hat er an den Griechen gar Viel auszusetzen. Mir geht es umgekehrt: ich bin in die alten Griechen verliebt, während mir, mit Ausnahme einiger wenigen Individuen, die alten Juden widerwärtig sind. (Die heutigen, wenigstens in Deutschland, sind anständige Leute, mit denen sich leben lässt.) Ueber diese Geschmackssache sage ich nun in jener Anzeige:

„Wir (nämlich die $^{99}/_{100}$ der heutigen Gebildeten) mögen es gern gestatten, wenn das hundertste Hundertel („auch solche Käuze muss es geben“) an der Geschichte des Auszuges der Kinder Israel aus Aegypten und Aehnlichem mehr Geschmack findet, als an Herodot's Erzählung der Ereignisse bei Thermopylae; oder die hebräischen Poeten lesen will, statt Sophokles, Shakspeare und Goethe, oder endlich die Weisheit Salomonis

und die Sprüche Sirachs Allem vorzieht, was Platon und Aristoteles, Spinoza und Hegel gedacht. Will dieses hundertste Hundertel auch seinen Kindern Geschmack an diesen Liebhabereien beibringen, so ist, falls diese Kinder als Männer nicht etwa Einfluss auf die öffentlichen Angelegenheiten ansprechen, dawider Nichts einzuwenden, vorausgesetzt, dass es nicht in Anstalten des Staats geschehen soll, sintemalen wir Andere — und wir sind die Majorität — für unsre Söhne eine andre Erziehung und Bildung begehren. Wir haben ein Recht zu verlangen, dass sie für unsere Zeit erzogen werden, und sich in Deutschland die deutsche Bildung unsers Jahrhunderts aneignen. Wie nun ein wohlconditionirter Pudding eine Composition aus recht vielen Ingredienzien ist und ein einziges derselben, etwa das so nöthige Salz, allein keinen Pudding constituirt: so ist auch ein gebildeter Deutscher des neunzehnten Jahrhunderts ein Product von recht vielen Factoren, unter denen das Neue Testament * sammt dem Alten, wenn es auch nicht fehlen darf, sicherlich nicht das ist, was etwa dem Pudding das Mehl."

Weil ich aber in der Anzeige des Eyth'schen Werkes dem geschätzten Verf. fast überall widersprechen musste, so lag es mir nahe, diesem Widerspruche so viel als möglich alles persönlich Verletzende zu nehmen, und darum sagte ich im Eingange:

„Ref. muss von vorn herein sagen, dass er mit Hrn. Dr. Eyth nicht auf demselben Boden steht; von Streit kann keine Rede sein, weil man nur gegen Diejenigen disputiren kann, mit denen man einig ist. Es liegt aber eine Unendlichkeit zwischen uns. Hr. Dr. Eyth ist ein Christ und ich bin ein Heide, *d. h. Hr. Dr. E. und seine Glaubensgenossen müssen mich dafür ansehen.*"

Wenn jetzt der geneigte Leser die oben aus Hrn. Wackernagel's Buch citirte Assertion, ich hätte mich direct zum Heidenthume bekannt, mit der hier diplomatisch treu citirten Stelle aus Revue Bd. II. S. 52 vergleicht, so wird er einigermassen erstaunt sein. Es mag nun die Christlichkeit par excellence eine gar schöne und profitable Sache sein, die particular-christliche Frömmigkeit sollte aber Niemanden hindern, die ganz gewöhnlichen Menschen- und Gelehrtenpflichten, wie sie schon die blinden Heiden kannten und befolgten, zu erfüllen. Hrn. W's Citat wäre ein Falsum, wenn es nicht — und das ist es — ein Fehler der Eile wäre: Hr. W. hat sich, als er sein Gespräch schrieb, dunkel jener Stelle erinnert, er hat entweder die Recension gar nicht nachgeschlagen, oder, ist das geschehen, doch nur bis „Heide" gelesen, und da weiter geschrieben: die unmittelbar folgende Zeile hat er übersehen. Hr. W. hätte es bequemer gehabt, wenn er mich von sich aus für einen Heiden

* Hoffentlich fällt dem Leser dabei Lessing's Parabel ein. —

erklärt hätte. Dann war diese Berichtigung unnöthig, da er sein Gespräch für Studirte schrieb. Diese sind jetzt meistens Alle so weit, dass sie mehrere deutsche Sprachen kennen, ich will sagen, dass sie wissen, was gewisse Stichwörter in diesem oder jenem Munde bedeuten. Wenn ich z. B. scherzweise sagte: es wundere mich, dass noch kein deutscher Hunt den Einfall gehabt habe, in Berlin, oder wo sonst noch „der Artikel zieht", eine Fabrik von christlich-germanischer Stiefelwichse anzulegen: so fürchte ich nicht, dass die Leser der Revue dies missverstehen, und so haben sie auch zu seiner Zeit das „Ich bin ein Heide" recht verstanden, und würden es verstanden haben, wenn ich auch den erklärenden Zusatz ausgelassen hätte. Denn welchem gebildeten Menschen traute denn wohl heutzutage* ein gebildeter Mensch zu, ein solches Wort, wenn es gesprochen wird, spreche ein plattes Factum aus? Selbst wenn ein intelligenter Leser die Allusion bei solchen Aeusserungen nicht versteht, so hat er jedenfalls den Gedanken, es sei eine Figur im Spiele. Hier liegt sie für Jeden auf offener Hand: wer wüsste nicht, dass die Orthodoxen, Symbolgläubige, Pietisten, Lämmleinsbrüder, oder wie sie sich am liebsten nennen hören, ein Patent auf die Christlichkeit gelöst haben, so dass wir Andern, da wir nicht füglich zu Juden gemacht werden können, nothwendig Heiden seyn müssen?

Nun kann man sich im Leben dergleichen Urtheile noch gefallen lassen, mir wenigstens schmeckt das Cigaro, das ich eben rauche, nicht weniger gut, wenn auch alle Pietisten von der Ostsee bis zum Genfer See mich einstimmig dem Teufel übergeben. Schelten sie in ihren Blättern, so lässt sich auch das noch ertragen: so wie aber öffentliche Interessen gefährdet sind, wenn der Pietismus z. B. in der Kirche, oder in der Schule, oder gar in der bürgerlichen Gesetzgebung Herr zu werden droht: dann hört der Spass auf und man muss sich rühren.** Machen also die Herren Versuche, die durch die Philologen, Mathematiker u. s. w. ganz „heidnisch" gemachte Schule in ihrem Sinne zu einer christlichen zu machen, so wehren wir „Heiden" uns billig, und da wir in der Revue auf theoretischem Boden stehen, so machen wir dem Gerede von Christenthum und Heidenthum durch einen bündigen Syllogismus oder dessen Etwas ein Ende.

Hrn. Eyth gegenüber habe ich nun diesen Versuch gemacht. Ich antwortete ihm:

---

* Zur Zeit der kantischen Philosophie war es anders, da gab es Leute genug, die keine Christen zu sein ohne Umstände Jedem erklärten, der es hören wollte. Die „Deutschen Jahrbücher" haben auch mit ihrem Austritt aus der Kirche nur alten Kohl aufgewärmt.

** „Regt handen en voeten,
Godt sal't versoeten."
Cats.

„Christlich — ja wohl soll die Schule christlich erziehend einwirken; es fragt sich nur, was christlich ist. Das Christliche ist so gut wie das Rechtliche und Anderes einer Function zu vergleichen, worin eine Constante und eine Variable; das Christliche ist Entwickelung. Wo Entwickelung, da sind Entwickelungsstufen. Wer nun Augen hat zu sehen, der kann wissen, dass 1. das Christliche in jedem Jahrhundert seit dem Auftreten desselben auf einer andern Entwickelungsstufe gestanden hat: das apostolische Christenthum ist nicht das der Kirchenväter, das Christenthum der Kirchenväter ist nicht der Katholicismus, dieser ist nicht das Lutherische oder das calvinische Christenthum des sechszehnten Jahrhunderts u. s. w. — 2. Ist das Christliche auf derselben historischen Entwickelungsstufe ein Anderes in den gleichzeitig lebenden Geistern; diess war in jedem Jahrhundert so, zu den Zeiten der Apostel, der Kirchenväter, im Mittelalter, während der Reformation, heute: immer gab es Schulen und Parteien (seit der Reformation Confessionen), die über die Begriffsbestimmung des Christlichen nicht einig waren. — 3. Ist das Christliche auf derselben historischen Entwickelungsstufe und innerhalb derselben Schule, Partei, Confession oder Ansicht ein Anderes, indem einerseits der Zustand der Intelligenz und Bildung Unterschiede setzt, und andrerseits das religiöse Talent, oder wie man das Gefühl für das Göttliche, die Fähigkeit sich von demselben durchdringen zu lassen, nennen will, bei den verschiedenen Individuen verschieden ist.

Nehmen wir nun an, in jeder dieser drei Entwickelungsweisen lägen nur zwölf Stufen, und wenden wir die Regeln der Combination darauf an, so erhalten wir ein schönes Sümmchen von Standpunkten, die alle christlich sind. Hr. Dr. Eyth und seine Glaubensgenossen wollen aber nur ihre eigenen Standpunkte als solche gelten lassen. Und das ist unbillig."

Ich habe auf Hrn. Wackernagel's Aeusserung, er möchte in religiöser Beziehung mit mir nicht auf Einem Boden stehen, da Hr. W. selbst an meine Anzeige des Eyth'schen Buches erinnert, nichts Besseres zu thun gewusst, als ebenfalls an diese Anzeige zu erinnern. Hr. W. möchte mit mir nicht auf demselben religiösen Boden stehen; ich vermöchte es nicht, die Sache hängt nicht von meinem Willen ab, indem mein Wille selbst von meinem Verstande abhängig und dieser nun einmal so genaturt ist, dass er auf dem religiösen Boden des Hrn. W. ersticken müsste. Zum Glücke hat Christus gesagt: *'εν τῇ οἰκίᾳ τοῦ πατρός μου μοναὶ πολλαί εἰσιν*,* da werde ich wohl meinen eigenen Boden bekommen und Hr. W. den seinigen, so ist aller Welt geholfen.

Hr. W. erwähnt zwar in seinem Gespräche meines Deutschen Lesebuches nicht, indem er aber das seinige nicht „für diese

---

* Ev. Joh. XIV, 2.

Legion und ihre Kinder", zu denen ich gehöre und denen natürlich auch meine Bücher bestimmt sind, gemacht haben will, indem er ferner seinem Lesebuche eine entschiedene christlich-germanische Richtung nachrühmt, wobei dann wieder bemerkt wird, dass die „Heiden" id est die Nicht-Pietisten auch „kein Herz für das Volk" haben: so liegt für mich darin die doppelte Aufforderung, einmal vor dem Publikum nachzuweisen, dass mein Deutsches Lesebuch eben so christlich und national, wenn auch just nicht pietistisch-romantisch ist als irgend ein anderes; ferner einmal zu untersuchen, worin denn das specifisch Christliche und Nationale in dem Wackernagel'schen Lesebuche bestehe. Zu Beidem ist hier nicht der Ort, indessen stellen wohl die Leser, welche sich für Lesebücher interessiren, selbst diese Vergleichung an.

Was dann meine Ansicht von Religion und Christenthum betrifft, so will es mich bedünken, der seelisch-geistige Mensch bedürfe gerade so des väterlichen Gottes (ἐν αὐτῷ γὰρ ζῶμεν καὶ κινούμεθα καὶ ἐσμέν *), wie der leibliche der mütterlichen Erde, die ihn trägt, hält und ernährt. Die Religion ist eine grosse menschheitliche Thatsache, und es ist eben so wenig zu fürchten, dass sie je sich aus der Welt verlieren könne, als dieses etwa von der Familie zu fürchten ist. Auch die Familie ist eine solche Thatsache. Wer aber Geschichte weiss, der weiss, dass das Institut der Familie sich von Jahrhundert zu Jahrhundert entwickelt, das constante Princip eine lange Reihe von Metamorphosen durchlaufen, die Familie ihre Natur und Gestalt oft geändert hat. Gerade so ist es der Religion ergangen, sie hat sich mit der Menschheit entwickelt — was Offenbarung genannt wird, wozu die Mythologien auch gehören, ist nicht bloss, wie Lessing es darstellt, Erziehung, sondern ganz besonders Entwickelung des Menschengeschlechts. „Wie Einer ist, so ist sein Gott." ** Das Christenthum ist bis jetzt, und so viel wir wissen

---

* Act. Apost. XVII, 28.

** „Also ist die Theologie doch Anthropologie, und Sie geben Feuerbach und den Deutschen Jahrbüchern Recht."

Nicht ganz. Unsre neuesten Atheisten raisonniren so: Der Mensch, der noch nicht ganz Vernunft (sc. Atheist) geworden, braucht einen Gott. Weil dieser Gott aber ein menschliches Bedürfniss ist, so hat er nur im menschlichen Bewusstsein Realität, ist nur die als Object gesetzte Selbstanschauung des menschlichen Wesens und kein wirkliches Wesen.

Dieses Raisonnement ist nun just so bündig wie das folgende: Der Mensch, der noch mit dem Leibe behaftet ist, braucht Speise und Trank, sein Auge braucht Licht. Weil diese Dinge aber ein menschliches Bedürfniss sind, so haben sie nur im menschlichen Bewusstsein Realität, nicht aber eine reale Existenz.

Wenn aber aus dem Umstande, dass irgend Etwas subjectives Bedürfniss ist, nicht auf die Nicht-Existenz dieses Etwas geschlossen werden darf, so darf doch auch nicht aus jedem Bedürfnisse auf Existenz des vom Bedürfnisse Postulirten und als real Angenommenen geschlossen werden. Bedürfnissen, die wahr, die allgemein menschlich sind, entspricht die Existenz des Gegenstandes — sicherlich sind Schiller's „Worte des Glaubens"

können, überhaupt die vollkommenste Gestalt der Religion; aber auch dieses ist Entwickelung und hat schon recht viele Phasen durchlebt; der Reichthum seines Wesens ist — scheint uns wenigstens — so gross, so unendlich, dass für uns gar kein Ende dieser Entwickelung abzusehen, also das Kommen einer neuen Religion für uns undenkbar ist. Wie man aber, gesetzt, es handelt sich von der Natur, oder von der Sprache, oder vom Rechte u. s. w., die Sache selbst, die sich dem Unbefangenen factisch kund gibt, von dem Bewusstsein, das irgend ein Gelehrter, oder eine Schule, oder auch eine ganze Generation über die Sache haben kann, also von den Theorien über die Sache unterscheiden muss; wie man z. B. das Factum der deutschen Sprache besser in der Sprache selbst als in Adelung's Grammatik kennen lernt; wie Theorien gleich Kleidern veralten und gleich abfallenden welken Blättern von neuen theoretischen Knospen abgestossen werden: so auch sind die Theorien des Christenthums — die Dogmatiken — dem Wechsel unterworfen, und zwar gilt das nicht nur etwa von der Theorie des tridentinischen Conciliums oder denjenigen der Reformatoren, sondern auch von den in den Büchern jener urchristlichen Anthologie, die man Neues Testament nennt, enthaltenen dogmatischen Theorien. Es ist gar nicht abzusehen, warum eine dogmatische Theorie länger halten soll als eine metaphysiche, eine sprach- oder naturwissenschaftliche, eine juridische u. s. w., eben so wenig ist zu begreifen, warum man eine Schrift des Apostels Paulus nicht eben so lesen soll, wie eine Schrift des Heidelberger Theologen Paulus, obschon ich für meine Person den Teppichwirker höher schätze als den Professor. Wer in dieser meiner Ansicht über die Theorien der Religion und ihren Wechsel eine Ketzerei erblickt, dem kann ich nicht helfen, wenn er ein Studirter ist. Ein Studirter muss wissen, dass die Theorien aller andern Facta seit dem Auftreten der ersten Theorie im steten Flusse gewesen sind; wer zugibt, dass wir heute reinere Rechts-, reinere Staats-, richtigere Natur-, richtigere Sprachbegriffe u. s. w. haben als die Zeitgenossen der Apostel, aber die Religionstheorie diesem

---

keine Chimäre —; es gibt aber auch unwahre Bedürfnisse, oder doch mit Irrthum versetzte wahre Bedürfnisse, die nur von gewissen Zeiten, Nationen, von Einzelnen empfunden werden, und diesen ist freilich auch nur eine unwahre, auf Einbildung beruhende Befriedigung gewährt. Weil die Juden ein nichtsnutziges Geschlecht waren, so hatten sie auch einen Gott, der vor der heutigen Moral schlecht besteht. Auch unsre schwachköpfigsten Pietisten muthen heutzutage Gott nicht mehr zu, dass er bloss unser Gott sei, nicht auch der Gott der Franzosen oder der Neuseeländer. Ueber das unwahre Bedürfniss der alten Juden sind also selbst unsre Pietisten hinaus. Ganz so ist ein Theil der heutigen Gebildeten über die Bedürfnisse der Christenheit des Mittelalters und des sechszehnten Jahrhunderts und derjenigen, welche heutzutage noch in jener Zeit leben, hinaus: Gott an sich ist freilich ewiglich Derselbe, aber der Gottesbegriff, das Gottesbewusstsein in den Menschen ist Process. Und in diesem Sinne ist es denn allerdings richtig, dass die Theologie Anthropologie ist.

Gesetze der Perfectibilität entziehen will: der denkt nach einer Logik, für die ich kein Organ habe. Manche erschrecken vielleicht nur desshalb, weil sie meinen, wenn man Dergleichen zugäbe, so sei das Neue Testament verworfen. Dabei aber erwägen sie nicht, welch ein Unterschied zwischen den Theorien über Gegenstände, die unabhängig von den Theorien eine reale Existenz haben, wie z. B. die Natur, die Sprachen, die Gesetze der Völker u. s. w., und solchen, die nur im Bewusstsein existiren. Würden plötzlich sämmtliche ältere Theorien über die Natur oder über die Sprache unserer Kenntniss entzogen, so wäre das Unglück kein absolutes: so lange die Natur bleibt, kommt man immer wieder zu einer Theorie über sie; so lange es sprechende Völker, oder von ausgestorbenen Litteraturen gibt, kann man Grammatiken aufstellen. Ganz anders verhält es sich mit den Religionstheorien. Das religiöse Factum der vergangenen Jahrhunderte, die Entwickelung des religiösen Bewusstseins, können wir nicht unmittelbar studiren, da die Menschen der vergangenen Jahrhunderte eben todt sind; so bleibt uns nur übrig, in den heiligen Büchern der Nationen und in den Schriften der Religiosen und der Theologen aus den religiösen Theorien und dem Gemisch von Theorie, Geschichte und Ermahnung das religiöse Factum zu studiren. Was dann die grosse Thatsache des Christenthums näher betrifft, so haben unsre patentirten Christen, die hier nur eine Glaubens- und Heilslehre sehen und denen das Christenthum im besten Falle nur eine göttliche Veranstaltung ist, ihnen in den Himmel zu helfen, eine höchst ungebildete Vorstellung von dieser ungeheuren Thatsache. Es ist keine Metapher, wenn man von der orientalischen, von der antiken, von der christlichen Welt redet: das Christenthum hat in der That eine neue Welt, einen neuen Himmel und eine neue Erde geschaffen. Sagt man, das Christenthum sei eine Religion, und man versteht das Wort so, dass die Religion als die Wurzel, aus welcher der ganze Baum des Lebens mit seinem reichen Ast- und Laubwerk hervorspriesst, gefasst wird, so ist der Satz wahr; wie aber gewöhnlich das Wort Religion genommen wird, so ist er unwahr, denn das Christenthum ist viel mehr als eine Religion. Hätte Dr. Eyth nicht die Bibel, sondern das Christenthum über die griechisch-römischen Classiker gestellt, und dabei das Christenthum selbst in seiner Ganzheit und Grossheit gefasst, so würde er mehr Beistimmung als Widerspruch gefunden haben. Man müsste Bände schreiben, um nur ungefähr anzudeuten, was das Christenthum der Welt gewesen ist und was es ihr jetzt ist. Was es ihr in Zukunft sein wird, welche noch ungeahnte Werke der Liebe und des von der Liebe beseelten Geistes das Christenthum noch hervorbringen, welche Blüthen- und Fruchtknospen dieser erdüberschattende Baum in jedem künftigen Geisterfrühlinge ansetzen wird — wer kann das ermessen? Wir möchten

gern exemplificiren, wenigstens einige Lebenskreise nennen, in denen das Christenthum ganz besonders sich wirksam erwiesen; es ist unmöglich, denn unser Dasein bietet auch nicht den kleinsten Punkt dar, der nicht die belebende und gestaltende Kraft der christlichen Idee erfahren hätte.* Und diese Wirkung dauert fort — denn die Welt ist von dem christlichen Sauerteige noch lange nicht genug durchsäuert —, und unsre Schulen haben keine andre Aufgabe als das natürliche Bewusstsein unserer Jugend durch diese christliche Idee zu vergeistigen, die Jugend in dieses Element einzutauchen, so dass jedes Atom in ihr von der christlichen Substanz durchdrungen, ihr ganzes Leben ein thätiges Moment in der christlichen Entwickelung und Jeder an seinem Theile geneigt und geschickt wird, das Reich Gottes auf Erden auszubreiten, ein Glied am Leibe Christi zu werden, um in einem theologischen Bilde zu reden. Auf welchem Wege dieser Zweck am besten und sichersten erreicht wird, das ist der Punkt, über den gestritten wird. Die griechische, die römische, die lutherische, die reformirte, die anglicanische, die schottische Kirche u. s. w. treten auf, zeigen alte Schriften vor und behaupten, nur wenn der Jugend der Inhalt derselben ein-

---

* Wer diese Idee in den Wundern der Evangelien oder der späteren Legenden, wer sie in Dogmen, wie z. B. in der durch alle exegetischen Taschenspielerkünste aus den Paulinischen Schriften nicht wegzuexegesirenden Prädestinations- oder Satisfactionstheorie, wer sie in Ceremonien, wie z. B. die Taufe, sucht, der sucht das Leben bei den Todten. Schelling hat zwar sehr Recht, wenn er, anstatt zu fragen: Wie muss die Offenbarung sein, damit sie zur Philosophie passt, fragt: Wie muss die Philosophie sein, damit sie eine Thatsache, wie die Offenbarung ist, verstehen kann — da das Seiende, um zu sein, nicht auf unsre Systeme gewartet hat, so müssen sich unsre Systeme natürlich nach ihm richten —; nur ist nicht abzusehen, warum wir Religionstheorien, und kämen sie auch von Paulus, für Offenbarung halten sollen. Es ist eine sehr müssige Frage, ob die Substanz der christlichen Lehre, z. B. die Erkenntniss des Gegensatzes von Geist und Fleisch in der menschlichen Natur, die Erkenntniss, dass nur das Leben im Geiste das wahre Leben ist, die Erkenntniss der Nothwendigkeit der Wiedergeburt, die Erkenntniss, dass Gott ein Geist ist, die Erkenntniss, dass die Menschheit solidarisch verbunden ist, die Forderung der Selbstverleugnung, der Feindesliebe u. s. w. — es ist, sagen wir, eine sehr müssige Frage, ob diese Substanz des Christenthums auch auf dem sogenannten natürlichen Wege hätte an die Menschheit kommen können, oder nur auf dem Wege, auf dem sie gekommen ist; das Wesentliche ist, dass diese Substanz seit achtzehnhundert Jahren nun einmal in der Menschheit wirkt und die Welt umgestaltet hat — die Philosophie nicht ausgenommen. Ob nun der, an dessen Person und Leben sich für die Menschheit der Besitz dieser Substanz knüpft, auf natürliche Weise oder durch eine „unbefleckte Empfängniss“ in die Welt gekommen ist, ob er in Palästina während seiner Lebzeiten Wasser in Wein verwandelt hat oder nicht verwandelt hat: das ist, bei Gott, sehr gleichgültig, und die, welche sich um diese Dinge so viel zu thun machen, diejenigen verdammen und verfolgen, die über diese Aeusserlichkeiten nicht ihrer Meinung sind, die gleichen Leuten, welche über der Beschäftigung mit dem Einbande eines Buches nicht zum Inhalte kommen. Und wenn sich dergleichen Fragen überhaupt nur ausmachen liessen!

geprägt und dieselbe zu einem festen Glauben daran gebracht, dabei ihr der Wille beigebracht werde, sich der übernatürlichen Heils- und Gnadenmittel regelmässig zu bedienen, in deren Besitz die Kirche sei, nur dann sei zu hoffen, dass besagte Jugend ihr zeitliches und ewiges Glück machen und auch der Welt nützlich und dem Staate nicht gefährlich sein werde. Da es nun kein Geheimniss ist, dass die alten Schriften, welche die Kirchen vorzeigen, sich unter einander heftig widersprechen, wie denn z. B. die Decrete des tridentinischen Concils mit der augsburgischen, der helvetischen Confession, den neun und dreissig Artikeln u. s. w. nicht wohl in Uebereinstimmung zu bringen sind; da auch keine der Kirchen von den Heils- und Gnadenmitteln der anderen viel hält, wie denn z. B. der reformirte (Heidelberger) Katechismus die katholische Messe für „eine verfluchte und vermaledeite Abgötterei" erklärt: so hat der gesunde Menschenverstand vor etwa hundert Jahren angefangen, die Reflexion zu machen, unmöglich könnten sämmtliche Kirchen das halten, was sie versprächen, und da keins der alten Documente, auf die sie sich beriefen, einen Grund in sich habe, wesshalb man ihm eher als den andern glauben solle, im günstigsten Falle nur Eins wahr sein, aber gar nicht ausgemacht werden könne, welches das rechte sei: so dürfte es am vernünftigsten sein, sich wie in andern Dingen, so auch bei der Erziehung der Jugend auf den gesunden Menschenverstand und nicht mehr auf die wunderwirkende Kraft alter Pergamente zu verlassen, in deren Besitz die Kirchen seien, da man zudem bisher im Namen dieser Schriften viel mehr versprochen habe, als man habe halten können.

Die Pädagogische Revue — wenigstens der Herausgeber — stellt sich auf die Seite des gesunden Menschenverstandes, sie schliesst sich Rousseau und den Philanthropinisten Deutschlands, sie schliesst sich Kant, Pestalozzi, Herbart, Fichte, Jean Paul an — alles Leute, die es nicht für nöthig befunden haben, den jugendlichen Geist in die spanischen Stiefeln der Dogmatik einer der bisherigen Kirchen einzuschnüren. Nicht als ob wir alle religiösen Theorien vollständig verwärfen — es gibt keine, die ganz verwerflich wäre —, wir ergeben uns nur ebenso wenig einer derselben vollständig; ganz unvermögend aber wären wir, an eine dieser Theorien zu glauben, wie man's nennt. Wir halten das christliche Factum fest, so wie es seit achtzehnhundert Jahren in der Geschichte vorliegt und sich bis auf den heutigen Tag in allen Kreisen des Lebens wirksam zeigt und von Jedem unter uns erfahren werden kann; wir wollen nicht davon lassen, und wollten wir es, so könnten wir es nicht; — indem wir nun dieses Factum auch nach Maassgabe unserer Geisteskräfte zu begreifen, eine Theorie desselben zu gewinnen trachten, so sind wir sehr geneigt, die Theorien früherer Zeiten und Denker zu Rathe zu ziehen; nur müssen wir lachen, wenn uns Jemand zumuthet, eine dieser früher

gemachten Theorien für das Factum selbst zu nehmen, oder sie auch nur für eine adaequate und erschöpfende Erklärung des Factums zu halten. Schiller hat einmal in poetischer Laune den Untergang der Götter Griechenlands beklagt; als eine ähnliche Laune, als eine Caprice, durch die man sich auf dem leichtesten Wege den Genuss verschafft, zu einer Aristokratie der Aparten zu gehören, erscheint es uns, wenn wir sonst gebildete Männer heutzutage sagen hören, sie glaubten wie Luther, oder wie Calvin, oder wie Innocenz III. geglaubt haben. Wenn man diesen Glauben beim Lichte besieht, so findet sich, dass besagte Gläubige nur glaubten, es müsse geglaubt werden, wobei sie denn das Bewusstsein haben, dass sie für ihre Person zwar augenblicklich noch nicht glauben, sie glauben aber, der Glaube werde ihnen nächstens kommen und sie versichern darum um so eher, sie hätten den Glauben schon, weil Jeder glaubt, der Andere glaube wirklich; — einige Neu-Gläubige haben es auch wohl dahin gebracht, dass sie glauben, sie glaubten — der Mensch belügt sich so leicht; — komisch wird dieses Glauben, wenn ein Staatsmann oder ein subventionirter Schriftsteller, weil er einmal von dem romanischen Princip ausgeht, ohne einen positiven Autoritätsglauben auf dem religiösen Gebiete sei Niemand ein gehorsamer „Unterthan", und folglich müsse man solchen Glauben mit allen Mitteln zu bewirken suchen, wenn, sage ich, ein solcher Staatsmann gleichzeitig an die Symbole sämmtlicher im Staate vorhandenen Kirchen glaubt, * oder wenn der

---

* Nicht um den Stoss zu schwächen, sondern um kein Unrecht zu thun, machen wir hier eine Note. Es gibt allerdings eine Gesinnung, der die Religion nichts weiter als ein Mittel für eigennützige Zwecke ist: man glaubt selber nicht, muthet auch keinem feinen und gebildeten Manne das zu — mehrere Päbste übten zu ihrer Zeit diese Toleranz —, aber das dumme Volk soll glauben; „Sie denken, duckt es da, folgt es uns eben auch." Da entsteht dann der furchtbare Zustand, wo das grässliche Wort in *Volney's* „Katechismus der Moral" wenigstens vorübergehend wahr wird: Ce sont des idées sans réalité; que s'il en résulte quelques effets, ils sont plutôt à l'avantage de ceux qui n'ont pas ces idées que de ceux qui les ont; en sorte que l'on peut appeler la foi et l'espérance les vertus des dupes au profit des fripons. Diese perverse Gesinnung setzen wir bei keinem heutigen Staatsmanne, wenigstens bei keinem deutschen, voraus. Dagegen findet sich die altrömische und bei den romanischen Völkern noch jetzt nicht seltene Einseitigkeit, die Religion vorzugsweise aus dem politischen und Civilisationsgesichtspunkte, nämlich als die festeste Garantie eines ruhigen Staats- und Privatlebens, zu betrachten, wo es dann nicht eigentlich auf das, was geglaubt wird, sondern darauf, dass geglaubt werde, ankommt, auch in Deutschland häufig genug, bei den Gelehrten am meisten unter denjenigen Historikern, die nur Historiker, nicht auch Philosophen sind. Ein classisches Beispiel ist Niebuhr. Dieser war eine von den Naturen, denen in dem Aether des reinen Gedankens der Athem ausgeht, die ein Positives brauchen. Zwar konnte es Niebuhr für seine Person nie zum rechten Glauben bringen, was ihn genug quälte; um seinem Sohne diese Qual zu ersparen — die dieser natürlich nur dann zu tragen gehabt haben würde, wenn er seinem Vater durchaus gliche —, sollte dieser das Glauben lernen, und so erzählte er ihm als Kind

Schriftsteller, wie diess vor mehreren Jahren Hrn. Dr. Joel Jacobi in Berlin begegnete, in demselben Buche für das geoffenbarte Judenthum und für die geoffenbarte christliche Kirche sämmtlicher Confessionen auftreten und gegen die Ungläubigen eifern kann. Hier erreicht das Unwesen seinen Gipfel, und vielleicht entschuldigt man jetzt das oben gebrauchte hässliche Wort. Die Revue aber, indem sie das Christenthum nicht in etliche Dogmen gebannt sieht, wird sich wie bisher so forthin bestreben, die wahrhafte christlich-religiöse Grundlage, deren nicht nur die Schule, sondern unser ganzes individuelles und öffentliches Leben bedarf, mit Liebe befestigen und nach Umständen vertheidigen zu helfen; diese Grundlage dürfte in ihren offenen Feinden, den heutigen Atheisten, weniger gefährliche Gegner haben, als in ihren scheinbaren Freunden, diesen „Carricaturen des Heiligen."

Was dann weiter das Verhältniss der Pädagog. Revue zur Hegel'schen Philosophie betrifft, so ist darüber zu sagen, dass ein solches Verhältniss gar nicht vorhanden ist. Wer Hegel studirt und sich eine Uebersicht der Gedankenschätze verschafft hat, die dem Capital unsrer heutigen Bildung von diesem wunderbaren Geiste zugeflossen sind und fortwährend zufliessen, der wird sich nicht wundern, wenn in der Revue manches Hegel'sche vorkommt. Zur Hegel'schen Schule aber gehören nur wenige der HH. Mitarbeiter, und der Herausgeber hatte schon 1840 aufgehört, ein Hegelianer von der stricten Observanz zu sein. Es ist ihm mit der Hegel'schen Philosophie wie mit der Becker'schen Grammatik ergangen. Der philosophisch organisirte Mensch kann sich bei vereinzeltem und zerstreutem Wissen und Leben nicht beruhigen, er muss einen Mittelpunkt des Erkennens und Handelns haben: ein System. Ist man nun so glücklich, nach mehrmaligem Probiren und Verwerfen ein solches zu finden, das Einem ein Dutzend oder auch nur ein halbes Dutzend von Problemen, mit denen man sich seit Jahren herumträgt und die man aus eigener Kraft nicht gut hat auflösen können, in einer Weise löst, die den Geist für den Augenblick befriedigt: so hat das System einen Schüler gewonnen. So studirt und lebt man sich hinein, aus dem Schüler wird ein Anhänger, nach Umständen ein Verbreiter. Ist man erst im vollen Besitze des Systems, so dass der Schüler zum Gesellen geworden ist, der im Geiste und Sinne des Meisters selbst schon kleinere Arbeiten ausführen kann, dann beginnt die Anwendung

---

griechische Heroensagen, als wären sie wahre Geschichten. Mehrere heutige Staatsmänner, die alle Kraft aufbieten, um dem Glauben an die symbolischen Schriften des sechszehnten Jahrhunderts wieder auf die Beine zu helfen, meinen es gewiss gut, aber sie irren doch und ihr Irrthum kann denen, die ihn nicht theilen, sehr lästig werden. — Nicht das Christenthum ist todt, wie einige heutige Halbphilosophen versichern und ihre Coterie ihnen nachlallt, aber die Concordienformel und ähnliche Sachen sind es. Mann kann diese Mumien aus ihren Särgen hervorziehen, aber sie bleiben Mumien. „Der Lebende hat Recht."

des Gelernten auf Gegenstände, die der Meister unberührt gelassen, damit aber die Vergleichung der Lehre mit dem Leben, also die Kritik. Indem man dann ferner jetzt das System überschaut, es in Gedanken recapitulirt, so zeigen sich dem Auge da und dort kleine Unebenheiten, schwache Stellen; denen will man abhelfen; dabei muss man auf die Principien und die Methode zurückgehen, und die Kritik tritt in ihr zweites Stadium. Mir ist dieser Process, gegenüber der Hegel'schen Philosophie, dadurch erleichtert worden, dass ich 1837 Berlin verliess und nach Genf, später nach Süddeutschland kam; damit war ich dem narkotischen Einflusse einer Societät, deren sämmtliche Mitglieder Dasselbe dachten und sagten, entrückt; bei neuen Menschen, in neuen Zuständen galt der gewohnte Jargon nicht mehr; Dinge, die man eo ipso für ausgemacht hielt, weil sie im Kreise der Schule für ausgemacht gelten, mussten bewiesen werden: diess führt dann zu einer Revision des Ganzen. Allmählich kommt man dahin, nicht nur eine Menge von Punkten, die der Meister zwar aufgestellt, die aber mit seinem eigenen Princip streiten, also Rechnungsfehler sind, irrig zu finden, sondern man sieht sich auch mit andern Punkten im Widerstreit, die aus dem Princip richtig deducirt sind. Jetzt wird der Versuch gemacht, dieses leicht zu modificiren, damit man solche Thatsachen, die sich gegen das System, wie es vorliegt, rebellisch zeigen, bändigen könne; — gelingt das nicht, so lässt man am Ende das Princip selbst fahren und behält von den Resultaten nur diejenigen bei, die mit der Erfahrung übereinstimmen und die sich folglich auch aus einem andern Princip müssen deduciren lassen. So ist es mir mit Hegel, so mit Becker ergangen: ich kann dem Philosophen und dem Grammatiker nie genug für das danken, was ich durch sie gewonnen, nur habe ich bei ihnen nicht stehen bleiben können.

Für die Revue wird es wohl kaum ein Schade sein, wenn sie somit keinen „Standpunkt" hat, sondern „Standpunkte." Erziehung, Unterricht, Schulwesen und was daran hängt, sind ein weitläufiges Gebiet, das sich am besten kennen lernt, wenn man nach Umständen den Standpunkt wechselt und dabei stets für klare und unbefangene Augen und gute Beleuchtung sorgt. Der Herausgeber glaubt im Sinne der HH. Mitarbeiter zu reden, wenn er verspricht, dass wir zu unserem Geschäft auch fernerhin gesunden und durch mancherlei Studien einigermassen geschärften Menschenverstand und positive Sachkenntnisse, Kenntniss der Gegenwart und der Vergangenheit, Kenntniss der Theorien und der Praxis, mitbringen wollen. Treu dem Goethe'schen Spruche:

„Aeltestes bewahrt mit Treue,
Freudig aufgefasst das Neue,"

werden wir uns bestreben, unter allen Umständen subjectiv und nach Möglichkeit auch objectiv wahr zu sein, alle Einseitigkeit nach Kräften zu vermeiden. Denjenigen Elementen des Ueber-

lieferten gegenüber, die lebensfähig sind und die Kraft zu dauern haben, wollen wir uns conservativ verhalten; dem Abgestandenen, Ausgelebten, unbrauchbar Gewordenen, Entstellten, Verkehrten, wollen wir, ist es theoretischer Natur, kritisch, ist es practischer Natur, reformatorisch entgegentreten, und so, gelte es nun die Entwickelung des Ueberlieferten oder neue Schöpfungen, deren die Zeit bedürfen könnte, echte Progression zu sein uns bemühen. Die Evolution ist unser Princip, der Stagnation und der Revolution sind wir gleich abhold.

Was die Revue in dem neuen Jahre von den HH. Mitarbeitern bringen wird, müssen wir abwarten. Der Herausgeber hat schon manches Interessante für den neuen Jahrgang in Händen, Anderes ist ihm zugesagt, namentlich hofft er nun auch bald über Leibesübungen kritische und doctrinelle Artikel und eine Reihe von historisch-kritischen Darstellungen des Schulwesens in verschiedenen deutschen Staaten geben zu können. Der Herausgeber für seine Person gedenkt in seinen Mittheilungen über Methode und Inhalt des Sprach- und Litteraturunterrichts fortzufahren, dabei wird er einige die Organisation und Verwaltung der Schulen betreffende Gegenstände zur Sprache bringen, namentlich die Bildung der Lehrer und die Anstalten dafür, die Prüfungen, die Anstellungen, die Entlassungen, die Gehälter und Pensionen, die Aufsicht des Staates und das *self-government* der Schulen, sowie das Verhältniss der Schulen zu der Religion und die Ansprüche, welche die Diener der verschiedenen Kirchen an die Schule und die Lehrer machen, u. m. a.

Die, welche sich der Revue bisher günstig bewiesen, bitte ich, uns diese Gunst zu bewahren, so lange sie glauben, dass das Unternehmen nützliche Dienste leiste. Behörden, Directoren, Verfasser von Programmen und sonstigen Schulschriften sind gebeten, durch gütige Einsendung von Gesetzen, Verordnungen, Reglements, Rechenschaftsberichten, Programmen, Broschüren, Notizen u. s. w. die Redaction in ihrem Streben zu unterstützen, ein möglichst treues und vollständiges Abbild des Schulwesens in sämmtlichen Ländern deutscher Zunge zu geben. Geeignete Abhandlungen und Beurtheilungen von Gelehrten, mit denen die Redaction bisher noch nicht die Ehre hatte in Verbindung zu stehen, sind erbeten und willkommen, und zwar zahlt die Pädagog. Revue anständige Honorare. Einige den HH. Mitarbeitern zu gütiger Berücksichtigung empfohlene Worte finden sich am Schlusse entweder dieses oder des Februarheftes.

Aarau, December 1842.

Die wissenschaftliche Rhetorik.

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

Die grossen Ergebnisse, welche die Sprachforschung in unserer Zeit errungen hat und zu erringen täglich fortfährt, sind bisher grossentheils nur der Fundamentalsprachlehre oder der eigentlichen Grammatik zu Gute gekommen. Die Anwendung der gefundenen Ergebnisse auf das höhere und höchste Gebiet der Sprachwissenschaft, die Rhetorik, ist nur erst im Werden begriffen. Es scheint eine Aufgabe für unsere nächste Zukunft zu sein, die Erkenntniss der Sprache, wie sie durch Grimm, Becker und Humboldt zuerst eröffnet und in den von ihnen ausgegangenen Schulen verarbeitet ist, auf das Gesammtgebiet der menschlichen Rede auszudehnen, hiermit erst die wahre Frucht jener urkräftigen organischen Gewächse einzuärnten, und so die Sprachforschung zu einem wissenschaftlichen Ziele hinzuführen, gleichsam zum Abschluss zu bringen. Vielleicht ist dieser Zeitpunkt nahe, wenn nicht alle Zeichen historischer Wissenschaftsentwickelungen trügen. Denn Grimm's Forschungen, deren ungeheures Material beim ersten Auftreten mit stabiler Verehrung und dogmatischem Erstaunen aufgenommen wurden, beginnen jetzt in Fluss zu kommen, und durch Zerspaltung, Gliederung und Entgegensetzung gleichsam Gemeingut zu werden: innerhalb der grimmschen Schule selbst thut sich der Gegensatz hervor, welcher vorhin ausserhalb derselben, bekämpfend oder bekämpft, danebenstand. Durch diesen Process eben zeigt sich jene Schule auf ihrem Felde als Siegerin und wird Gemeingut aller Welt. (Diez, Ziemann, Hoffmann.) So auch die beckersche Schule, welche anfangs der grimmschen entgegengesetzt und lediglich auf den Begriff gerichtet, jetzt, nachdem sie sich vermöge der tiefen Energie ihrer Systematik Anerkennung erzwungen, eben vermöge ihrer weiten Verbreitung manches scheinbar fremdartige Element in sich aufgenommen und hiedurch der historischen um ein Grosses näher gerückt ist. (Kühner. Herling. Wurst.) Die Indifferenz beider Schulen, welche der absoluten Sprachphilosophie am nächsten steht und zu ihr den Uebergang bildet, ist die historisch-wissenschaftliche Vergleichung, welche nächst Becker in Humboldt (und Bopp) zur Erscheinung gekommen ist. — Das nächste Menschenalter wird zur Erringung der höheren Sprachwissenschaft eben so viel Kräfte in Bewegung setzen, wie sie bisher die Grammatik zu ihrer Durcharbeitung gebraucht hat.

Wir nennen dieses höhere Ziel Rhetorik. Man kann

über den Namen streiten, wie über den der Aesthetik; doch würde es zu nichts führen, entweder alle Instanzen für und wider den Namen im hier geforderten Sinne durchzunehmen, oder im Einzelnen nachzuweisen, wie weit vom Ziele jener wahren Wissenschaft der Sprache alle bisherigen Handbücher der Rhetorik entfernt liegen. Man kann alle Versuche, die Sprache wissenschaftlich zu fassen, auf dreierlei Arten zurückführen. Die erste Art begreift alle die zufälligen Reflexionen und Relationen über einzelne Sprachkunstwerke, die von der ältesten Zeit bis heute in unzähligen Büchern auch ausser den eigentlich grammatischen niedergelegt sind: Plato's und Cicero's Betrachtungen über Homer, Schlegels über Shakespear, Stürenburgs über Cicero gehören hierher. Diese Betrachtungen sind den Recensionen ähnlich, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Forderungen auf einen bestimmten Fall anzuwenden bemüht sind: sie entsagen freiwillig der gefährlichen Lust, ein ideales Ganzes ihrer Kunstforderungen auszusprechen, indem sie eben im Entgegengesetzten, das Einzelne analytisch dem Gedanken näher zu bringen, ihren Beruf finden. — Auf den Schultern dieser analytischen Kritik erhebt sich als zweite Art das Lehrbuch, dessen praktische Bestimmung unter der Form abstracter Regeln erreicht werden soll. Diese pflegen im engeren Sinne Rhetoriken genannt zu werden, und tragen den wissenschaftlichen Namen so weit mit Recht, als sie die Kunst der Rede auf dem Wege des Gedankens zu fördern suchen, und also ausschliesslich die Schule des Redners geben. Insofern sie auf diesen Zweck beschränkt sind, tragen sie zugleich die Beschränktheit in sich, dem Schulbedürfnisse gemäss ein Unendliches als Gegebenes vorauszusetzen, das auf dem Gebiete reiner Wissenschaft auch erst bewiesen werden müsste, nämlich die Rede selbst und ihre Grundlage, die Sprache. Indem sie ferner den bestimmten Zweck nützlicher Anwendbarkeit als Lebensprincip in sich tragen, stellen sie sich auch auf der anderen Seite mangelhaft dar, weil ihnen das Ziel fehlt, die reine freie Erkenntniss des Sprachlebens, die Erfassung des Lebenspunctes, wo und wie das Geistige in die Erscheinung tritt, sinnlich wird, im gesprochenen Worte sich offenbart. An diesem Stein des Anstosses zeigt das Lehrbuch seine Beschränktheit und deutet deshalb ewig über sich hinaus. Bekannte und tröstende Beispiele liefern Aristoteles, Quintilian, Herling.

Was der grosse griechische Denker auf diesem Gebiete erklärt, das hat, wie das ganze Gebäude seines Wissens, über zwei Jahrtausende hinaus Geltung behauptet. Seinem historisch-kritischen Scharfblicke gelang es auch hier, die Ergebnisse des hellenischen Geisteslebens in ein Ganzes zusammen zu fassen. Dieses jedoch hat, abgesehen von der Eigenthümlichkeit seiner Darstellung abstracter Begriffe, weit mehr das Ansehen einer erfahrungsmässig zusammengestellten Sammlung, als die leben-

dige Gestalt eines belebten Organismus, wie die neuere Zeit ihre Forderung an ein wissenschaftliches System richtet. Er fasst nämlich die Rede als ein Gegebenes, beginnt die Rhetorik mit historischen Fragen und Vergleichungen, definirt sodann diese Wissenschaft als dem beschränkten Zwecke der Ueberredung allein dienend (*δύναμις τοῦ θεωρῆσαι τὸ ἐνδεχόμενον πιθανὸν·* rhet. 1, 2 init.), und baut auf diese Voraussetzungen weiter die Erläuterung der verschiedenen Wege, solche Ueberredung hervorzubringen; sodann folgen die bekannten drei Species der Reden: *συμβουλευτικόν, δικανικόν, ἐπιδεικτικόν*; hierauf die zahlreichen *τόποι* ohne andere Vermittelung als die der Beispiele und Sentenzen (*παραδείγματα, γνῶμαι* rhet. 2, 21.); das letzte Buch handelt von dem Ausdruck oder der Schönheit der Rede, *λέξις*. Es ist leicht nachzuweisen, wie die Theile dieses Buches nicht durch nothwendige Entwickelung hervorgetrieben aus einander folgen, und wie ihnen eigentlich auch das Princip fehlt, weil die Definition im Anfang unendliche Voraussetzungen zulässt und fordert. Das Wesen der Rhetorik zu entwickeln, wird ohne einen propädeutischen Cursus von dem Wesen der Sprache, der Symbolik des Tones, der Nachweisung von der organischen Einheit des Sinnlichen und Geistigen — immer ein Unmögliches, Gränzenloses, ein Gebäude ohne Fundament bleiben. Aristoteles setzt in naiver Anschauung diese Einheit zwischen Wort und Gedanken voraus, welche eben die wahre Wissenschaft erst suchen würde. Aber er selbst fühlt die Lücke, welche in seinem rhetorischen Systeme durch Abweisung des Warum (dass eben dieser Gedanke diese Form und Sprache fordere) entstehen musste, und sucht sie anderweitig zu ergänzen. Zunächst in der Poetik, wo vorerst der Gedanke abgesondert behandelt, dann aber die Darstellung desselben an vorhandenen Beispielen anschaulich gemacht wird; wesentlich neu sind hier die *μέρη λέξεως*, welche wir etwa Elementargrammatik nennen würden, und die *ὀνομάτων εἴδη*, wo der Gegensatz der *κυριολεξία* und *γλῶττα* als erste Andeutung einer Syntaxis ornata hervortritt. Man wäre geneigt, diese wichtigen Capitel (poet. 20. 21.) mit den äusserst nüchternen, wenigstens ungehörig gestellten über das *ἑλληνίζειν* und den *ῥυθμός* (rhet. 3, 5 — 8.) die Stelle vertauschen zu lassen, wenn überhaupt aristotelische Interpolationen heilbar oder auch nur die chronologische Anordnung seiner Werke evident auszumitteln wäre. Der Mangel der Letzteren stört vorzüglich bei der Betrachtung der Hermeneutik, da man ihre Beziehung zur Rhetorik und zu anderen aristotelischen Schriften ohne die Bestimmung der Abfassungszeit immer nur unvollständig nachweisen kann. Dieses vortreffliche Buch aber scheint uns das letzte von aristotelischer Methode Erreichbare zu geben, denn es geht am meisten über die genannten Mängel hinaus, indem es zuerst den Unterschied des Wortes und Gedankens an die Spitze

stellt, und der Entwickelung zustrebt, zwischen beiden die Vermittelung zu gewinnen: τὰ ἐν τῇ φωνῇ τῶν ἐν τῇ ψυχῇ παθημάτων σύμβολα. (hermen. 1.) Von unendlicher Wichtigkeit und der fruchtbarsten Anregung voll ist das Hauptstück dieses Schriftchens, die Krone aller rhetorisch-grammatischen Philosopheme des grossen Griechen: die Κατάφασις καὶ ἀπόφασις (hermeneut. 5.) und die hieraus entwickelten ἀντιθέσεων κανόνες (8.)

Deutlicher noch, als bei Aristoteles, tritt der beschränkte Zweck des practischen Nutzens bei Quintilian hervor; er selbst bekennt, dass Erziehung sein Hauptzweck sei. Diesen Gesichtspunct hält er so gewissenhaft durch, dass das umfangreiche Werk den Charakter lyrischer Abgeschlossenheit und hiemit eine strenge Correspondenz zwischen Einleitung und Schluss erhält; nur ist diese lyrische Einheit eine von Aussen hinangebrachte, indem nicht der Stoff sich selbst entfaltet, sondern eben jene ethische Absicht, einen wackeren Menschen zum wackeren Redner zu bilden, wobei dann discursive die Gattungen, Arten, Weisen, Künste und Fertigkeiten der Rede, wie sie ein nutzbarer Schulcursus erwarten lässt, in bunter Reihe vorkommen. Das reine nutzlose Denken ist ihm wie allen Römern fremd. Fast möchte man es für eine List des Gewissens erklären, dass die trockensten Kategorien, Definitionen und Terminologien mit so gemüthlicher Wärme vorgetragen werden; in diesem Puncte hat er einen pädagogischen Vorzug vor seinem gewaltigen Lehrer, dem Griechen, dessen philosophischem Gewissen die herbe Einfachheit verständiger Definitionen völlig genügt. Vergleiche liegen dem kundigen Leser nahe; ich erinnere nur an einige der auffallendsten, als de amplificatione Quintil. 8, 4 und ὄγκος τῆς λέξεως Ar. rhet. 3, 6; die Metapher Quintil. 8, 6 und Arist. rhet. 3, 4; die Hypotyposis Q. 9, 2 — Ar. 3, 11. Während Aristoteles nicht rechts noch links blickend allein das Ziel im Auge hat, lässt Quintilian die Augen in der Schülerzahl umher schweifen, anregend, weckend, theilnehmend, strafend. — Ein wesentlich Neues, einen Fortschritt gegen Aristoteles, gibt die römische Rhetorik nicht, weder Cicero noch Quintilian; sie sind durchaus Schüler des Griechen, und haben das Verdienst der Schule, die Wahrheit auszubreiten und auszulegen.

Die übrigen antiken Rhetoriker schliessen sich an die Genannten an, ohne im Princip abzuweichen; streng genommen ist von ihnen bis auf Ernesti, der die alte Ruine noch einmal wohnlich zu machen versuchte, kaum ein Unterschied wahrzunehmen, nur dass der alte Text zu immer mehr verwässerter Rathgeberei verdünnt wird. Mit der gewaltigen Bewegung der Gedanken, welche das vorige Jahrhundert begann, erwachte auch das Bedürfniss, das vollkommenste Organ desselben von Neuem zu durchforschen. Ein Blick aber auf die berühmtesten Lehrbücher unserer Zeit zeigt, dass sie bis jetzt noch immer in kantischen Kategorien befangen sind, dass Definitionen, Rath-

schläge für gewisse Fälle, Ermunterungen paränetischer Art (mit Berufung auf die verrufenen Seelenvermögen), und Alles Dieses auf endlose Voraussetzungen gebaut, noch immer die Stelle organischer Entwickelungen vertreten müssen, dass also im gewissen Sinne die aristotelische Auffassung noch nicht wesentlich überschritten ist, ausser wo der allgemeine Einfluss neuer Gesinnungen und Sitten sich unwiderstehlich hervordrängt. Das Zeugniss des inneren pulsirenden Lebens des Stoffes selbst, welches schon äusserlich an der Fassung des Grundrisses scelettartig hervortreten würde, das unerbittliche Fortschreiten des Begriffes aus der Allgemeinheit zur Besonderung, welches in sich nothwendig, ohne willkürlichen Seitensprung nur diess Eine, die Selbstentwickelung der Sprache bis zur subjectivsten Lebendigkeit begreiflich machte: diese letzten Forderungen der Wissenschaft sind noch nicht befriedigt. Weniger kommt hiebei in Betracht, dass in einzelnen Lehrbüchern dieser Art unverholener Hass gegen die neuere Philosophie sich ausspricht (wie Herling an mehreren Stellen), da dem nächsten praktischen Zwecke hiedurch nicht unmittelbar Eintrag geschieht, und die innere Inconsequenz, gegen die Speculation sich polemisch zu verhalten und doch stündlich ihren Boden berühren, sehr leicht äusserlich so verdeckt werden kann, dass sie den Lernenden nicht stört. Wie sehr aber die wahre Praxis selbst leidet, wenn der Gang im Innersten nur empirisch bleibt, und die ratio entweder nur gelegentlich ohne methodisch herbeigeführt zu sein, oder überspringend in grundverschiedene Gebiete und desshalb anderweit unbegründet hereintritt, — das zeigt sich eben bei den bedeutendsten Lehrbüchern dieses Kreises am augenscheinlichsten. So, um nur einzelnes den meisten Gemeinsames anzuführen, ist das Verhältniss der Topik und der Seelenvermögen zur Rhetorik durchweg ein schiefes. Denn da die Topik gewöhnlich als ein ziemlich bunter Begriff gefasst wird, als ein Complex von logischen Kategorien, die doch nicht reine Logik sein sollen, und augenblicklichen Rathschlägen im Sinne der Ideenassociation: so fühlt sich der Schüler durch solches Auf- und Niedersteigen in die Propyläen der Logik und von da wieder zum sonnenhellen Tageslichte poetischer oder praktischer Anschauungen mehr verwirrt als erbaut; denn indem er die Rede rationell zu bilden hofft, erwartet er allerdings die Scheidung zwischen Gedanken und Wort kennen zu lernen; und hierauf kommt es an, diesen Zwiespalt muss er erlebt haben, um zur bewussten Einheit zu gelangen. In der gewöhnlichen rhetorischen Topik aber wird über jenen Unterschied weggegangen, und beides unmittelbar als eins gesetzt. Dasselbe Verhältniss findet statt bei der Erregung der Gefühle, einem Gemisch aus psychologischen Erfahrungen und poetischen Bildern, deren Complex gleichsam das einseitige gemüthliche Gegenstück gegen die einseitige Verstandestopik abgibt. Am schlimmsten

pflegt es der Lehre von der Wirksamkeit und Schönheit der Rede zu gehen. Zwar sind wir über die Zeiten der Syntaxes ornatae, der Gradus ad Parnassum, wie es scheint, hinaus; doch entfernt sich die neuere Rhetorik von diesen nicht weit, wenn es heisst, die Rede soll ausdrucksvoll, spannend, interessant sein, und dieser Ausdruck werde erreicht, z. B. bald durch Inversion vorn, bald hinten, bald durch Wiederholung, Verdoppelung, Umschreibung, Verhüllung — wo dann die weiteren Fragen, welche Ideen diese pathetische Erhebung fordern, welche Wörter wiederholt, welche Theile verdoppelt werden können, welche Inversion zu gebrauchen sei, wenn und warum der Ton bald vorn, bald hinten im Satze liege — unerledigt bleiben und dem Gefühle anheim gestellt werden. Die Frage, wo der Gedanke in das Wort sich verleibe, wie der λόγος in Athem und Blut sich incarnire, wird durch jene Regeln und Aufklärungen nur weiter zurückgeschoben, nicht beantwortet. Wie aus dem Samentröpflein Leben gezeugt, aus dem einen Gedanken der eine Satz geboren werde, wie dieser sich in Glieder spalte, die Glieder selbständig werden und zu immer bestimmterer Bildung fortschreitend, endlich zur Frucht gelangen, um das ganze Sprachgebilde zu vollenden: diesen Gang nachzuweisen wäre die Aufgabe der wahren rhetorischen Wissenschaft, als Ziel der Grammatik, das eben so sehr wieder der Anfang derselben wäre. Wie sie aber auf Grammatik gestützt und ihre Consequenz ist (ähnlich der Weltgeschichte als wissenschaftliches Consequenz der Staatslehre), so influirt in ganz anderem Sinne auf sie die Logik, ohne dass sie desshalb nur eine praktisirende Logik werden dürfte; die Aufgabe der Wissenschaft ist, sowohl jenes prius nachzuweisen und von dieser Seite her den Stoff genetisch zu gebären, als andrerseits die bunte Mannichfalt des Lebens zu begreifen und der Erscheinung ihren Platz, dem Stern die Stelle im Sonnensystem anzuweisen.

Indem wir es wagen, berühmte Autoritäten als das Ziel der Wissenschaft verfehlende anzutasten — denn auch Herling, der gründlichste unter den Gegenwärtigen, dessen ausgezeichneter Klarheit im Einzelnen die künftige Wissenschaft unendlich viel Dank schuldet, ist dennoch denen beizuzählen, die in Einzelheiten die Unendlichkeit der Sprache begreifen wollen — legen wir uns die schwere Verpflichtung auf, den wahren Weg der Wissenschaft auch affirmativ anzudeuten, da durch jene Polemik noch nichts gewonnen ist, als Kenntniss des wunden Fleckes. Die folgenden Zeilen sind bestimmt, den Grundriss eines wissenschaftlichen Systems in leicht übersichtlichen Zügen anzudeuten. Was also in diesem skizzenhaften Abriss minder begründet oder allzurasch behauptet erscheinen mag, wird seine Bestätigung in dem ausgeführten System erhalten, wovon diese Worte nur eine vorläufige Andeutung geben, ungefähr wie die Propädeutik von der systematischen Philosophie, von der sie nicht materiell, sondern formell unterschieden ist. Ich gebrauche

der Kürze wegen den Weg der Relation wie von einem vorliegenden Werke, dessen Gang man sich etwa durch Notirung der Hauptpunkte vergegenwärtigen will.

Die Einleitung gibt das Verhältniss der Sprachwissenschaft oder wie sie unserm Zwecke gemäss genannt wird, der Rhetorik, zu Vorangehendem und Nachfolgendem. Es wird angedeutet, wie Idee und Sprache zwar dem unbefangenen Gefühle in unmittelbarer Gewissheit als Eins erscheinen, diese Einheit aber von der einfachsten hinzutretenden Reflexion zertrümmert wird. Die Möglichkeit der Lüge und die Verschiedenheit der Bezeichnung derselben Idee bei Völkern und Individuen erweckt ihr zuerst den Verdacht, dass jene Einheit keine ursprüngliche sei; mit der Nothwendigkeit jener Einheit aber schwindet sie selbst, und es wird der Unterschied gesetzt zwischen Gedanken und Wort; der Gedanke wird als das Prius ausgeschieden, das Wort damit ein gedankenloses sinnliches Zeichen. Eben so gut aber, wie der Gedanke wortlos vorausgeht, so kann er auch dem Worte nachfolgen: ausser, nach und jenseits der Rede liegt das Unsägliche, das bejahende Gegenbild der Lüge: nicht alles Unsägliche ist unvernünftig — nur dass das Vernünftig-Unsägliche sein Wort sucht und im Genius verkörpert findet. Es ist leicht nachzuweisen, dass auch bei den grössten Meistern der Rede (Hegel, Göthe, Shakespear) immer noch ein unendlicher Ueberschuss unausgesprochener Gedanken rückständig bleibe, den sie nicht sagen wollten oder konnten: die Willkühr scheint also das Princip der Wortschöpfung zu werden. Diess ist der fixirte Differenzpunct, von welchem aus zum Anfange geschritten wird, zum ersten Theil, welcher die Idee der Sprache entwickelt; die Fortentwicklung dieses Theiles ergiebt den zweiten Theil, von den besonderen Sprachformen; diese haben zur Folge den dritten Theil, von den einzelnen Gestaltungen, Styl- und Redegattungen und Sprachkunstwerken.

Der erste Theil, von der Idee der Sprache, enthält in drei Abschnitten erstens die Betrachtung des Objectiven, des sinnlichen Leibes der Sprache, zweitens die Erläuterung des subjectiven hinterhaltigen Gedankens in seinem Verhältnisse zum Worte, drittens die Einheit beider in der Rede. Der erste Abschnitt betrachtet den Ton an sich, und findet durch Vergleichung der thierischen Töne und der beginnenden Sprache der Kinder die Symbolik des Tones; der gegliederte, in sich selbst gebrochene und vermittelte Ton der menschlichen Rede ist äusserliche Geberde, welche ein Inneres bezeichnet, (Frage nach dem Ursprunge der Sprache, ob Natur oder Convention? Plato's Cratylus. Humboldt's Einleitung zur Kawi-Grammatik. Hegel auch hierüber, ich weiss nur nicht wo.) Zur Feststellung einer objectiven Charakteristik des Tones in Vocalen, Consonanten und Wortbildung kann nächst der ver-

gleichenden Etymologie der Gegensatz der äussersten Endpunkte der Abstraction dienen, wie er in den thierischen Interjectionen einerseits und den logischen Flexionsendungen andrerseits erscheint. — Der zweite Abschnitt, welcher den Gedanken in seiner Einsamkeit vor dem Worte belauschend dessen Verhältniss zur lebendigen That der Rede darstellen soll, hat von der allgemeinen Topik auszugehen. Diese allgemeine Topik betrachtet in drei Unterabtheilungen erstens die loci ideales: Affirmation, Negation, Beziehung, welche den drei Unterkategorien der Logik — Sein, Nichts, Werden — auf dem reinsprachlichen Gebiete entsprechen; zweitens die loci reales: Coordination, Subordination, Uebergang; drittens die loci grammatici oder syntactici: Subject, Prädicat, Satz, — welcher letztere sich entwickelt als einfacher Satz, Doppel- oder Gegensatz und Periode. — In der allgemeinen Topik, als dem Suchen des Inhalts für die bestimmte Form der Rede, liegt schon die Differenz zwischen Inhalt und Zeichen ausgesprochen; die Lüge, die Zweideutigkeit, das Unsägliche müssen ergänzend zur Betrachtung hinzugezogen werden. Das Bedürfniss der Mittheilung bildet den Uebergang zum dritten Abschnitt, der Einheit zwischen Ton und Idee; die Mittheilung schreitet durch die untergeordneten Stufen plastischer Geberde zu der körperlosen, dem Seelenleben nächstverwandten akustischen fort. Beiläufig kann in dem Uebergange vom zweiten zum dritten Abschnitt die Unzulänglichkeit des hochberühmten Adagium: le stile c'est l'homme nachgewiesen werden; denn entweder ist hierin die Möglichkeit der Lüge gänzlich übersehen, und so ist der Satz beschränkt, halbwahr; oder er sagt Eins von Vielen, dass nämlich das Aeussere das Innere bedeute, und dann ist er leer, selbstverständlich, überflüssig — denn eben so gut kann man sagen: la marche, le rire, l'écriture, la danse, le travail, la joie etc. c'est l'homme, denn in jeder dieser Aeusserlichkeiten spiegelt sich ein ganzes Inneres; auf diesem Standpunkte der Allgemeinheit ist die Sprache als Symbol nur Eines von Vielen, obwohl das relativ Höchste. — Den Uebergang zum zweiten Theile bildet das gemeinsam allen Menschen gegebene Bedürfniss geselliger Mittheilung, wie es sich gliedert zu den besonderen Formen, von Aussage, Frage, Beweis — Formen, deren vollständige Darstellung dem allgemeinen Theile der Topik angehört.

Der zweite Theil, von den besonderen Sprachformen, erörtert in drei Abschnitten das Gemeinsam-Menschliche in allen Sprachen; die Gränzen der Sprachfreiheit, den individuellen Styl. Der erste Abschnitt weist als Gemeinsam-Menschliches nach, welche Begriffe als Stammbegriffe allen Sprachen angehörig sind, und welchen allgemeinen Entwickelungsgang dieselben historisch und logisch übereinstimmend genommen haben, z. B. das Räumliche vor dem Zeitlichen, das Allgemeine vor dem Besondern, das Leibliche vor dem Geistigen. Eben so

zweitens die Formen: welche Flexionen als ursprüngliche, nothwendige und desshalb allgemeine allen Sprachen angehören — und drittens die Indifferenz der Begriffe und Formen, die Redetheile, in gleichem Verhältniss. Von diesen wird durch die allgemeine Syntax der Uebergang zum zweiten Abschnitt, über die Idiome der besonderen Völker, gewonnen. Das Idiom ist die Gränze der Sprachfreiheit, die Bestimmtheit des allgemein Menschlichen in den Sprachen, und dadurch dessen relatives Gegentheil. Die Aufgabe dieses Abschnittes ist, den besondern Sprachgeist in seinen Haupterscheinungen nach orientalischem, hellenischem und germanischem Typus darzustellen; es kommt hier weniger auf historische Vollständigkeit, als auf objective Auffassung der Gesichtspunkte an: wie der Orientalismus mehr hinterhaltig andeutet als ausspricht (Symbolik, gläubige Verehrung des Wortes als eines Geheimnissvollen: „wie das Wort so heilig dort war, weil es ein gesprochen Wort war" —); der Hellenismus Leib und Seele am innigsten verschmilzt und so die Hinterhaltigkeit der Idee jenseits des Wortes relativ am meisten verschwindet; der Germanismus als Gegenbild des Orientalismus ein bewusstes Mehr über die Sprache hinaus enthält, wodurch die sinnliche Mannichfaltigkeit der ursprünglichen Flexionsfülle vernichtet wird. Hierin ist der Uebergangspunkt zum dritten Abschnitte gegeben, zur Lehre von dem individuellen Styl, welcher die Momente des allgemein-menschlichen und des besonderen Sprachgeistes in sich aufhebt und zu seinen einzelnen Zwecken verbraucht. Hieraus ergibt sich zuerst der einfache Styl (genus tenue bei Quintilian; nüchterne Eindeutigkeit, unmittelbare Einheit von Inhalt und Form); zweitens die Gegensätze der Gebundenheit und Freiheit in den Erscheinungen der Phraseologie und Sprichwörtlichkeit einerseits, und der Willkühr, Originalität und fortbildenden Nachschöpfungen andrerseits; drittens der gesättigte Styl, die absolute oder classische Ausdrucksweise, als Product jener einseitig ausgesprochenen Gegensätze. (Die Beispiele zu diesen sind mit Vorsicht zu wählen) — bei den Griechen weniger, wo die Classicität gleichsam ihren heimathlichen Boden hat, — als bei Römern und Deutschen, wo die vollkommene Classicität ausser Cicero, Luther und Göthe an sehr Wenigen heraustritt. — Nun erwacht das Bedürfniss nach der Betrachtung einzelner Sprachkunstwerke, der Rhetorik im engeren Sinne; hierdurch ist der Uebergang zum dritten Theile gegeben.

Der dritte Theil, das System der einzelnen Sprachwerke (richtiger, weil allgemeiner, als Sprachkunstwerke) geht in seiner allgemeinen Gliederung zum ersten zurück, von dem er sich jedoch durch den concreteren Inhalt unterscheidet; er betrachtet nämlich die Redegattungen, deren Inhalt und die Einheit beider im Styl, den letzten wiederum unterschieden von dem Schlusscapitel des zweiten Theiles durch seinen grammatisch-bestimmten Inhalt. Der erste Abschnitt weist die

Stufen der Rede nach: die erste ist die natürliche oder vulgäre (avant la lettre! Dass diese Stufe in den bisherigen Rhetoriken gänzlich übergangen, macht eine fühlbare Lücke bei dem Begriffe der Schriftsprache); die zweite die verständig-reflectirte, welche sich der ersten unbefangenen Einheit durch die Schrift entäussert hat und sich selbst entfremdet die neue Einheit sucht; die dritte, die freie vernünftige Sprache, stellt jene anfängliche Einheit mit Bewusstsein wieder her. Der zweite Abschnitt zeigt den Inhalt gegliedert in objectiven, subjectiven und absoluten; jeder dieser Inhalte ist in jeder der drei Stufen (des ersten Abschnittes) enthalten; der ersten, natürlichen Stufe ist er entweder Erzählung, oder Betrachtung, oder Dialog; der zweiten Historie, Abhandlung, Rede; der dritten Epos, Lyrik, Drama. Dass hier der historische und philosophische Fortschritt, demgemäss die Prosa nach der Poesie auftreten muss, aufgehoben oder verkehrt ist, ist nur scheinbar und im Systeme damit gerechtfertigt, dass von der Gestaltung der Sprache die künstlerisch-schöne die vollkommenste und letzte ist. Der letzte Abschnitt entwickelt den Styl im engern Sinne (elocutio) auf den Grund der grammatischen Topik, nach Qualität, Quantität und Verhältniss der Worte. Das erste, die Qualität der Worte, legt sich auseinander in die Begriffe der *κυριολεξία* (Proprietas, mit den Unterabtheilungen von Archaismus, Neologismus, Purismus), der *ἀλλολεξία* (*γλῶτται*, Synonyme, Homonyme etc.), des Tropus. Anhänglich kann hier das wunderliche Vorurtheil widerlegt werden, als gäbe es Sprachen (wie man es bald der griechischen, bald der englischen oder französischen nachsagt), welche zwischen prosaischer, vulgärer und poetischer Rede etwa bewusstvoll in der Art unterschieden, dass ein vorliegendes Wort ausschliesslich der einen oder andern Seite angehörte und von den übrigen durch eine unübersteigliche Mauer geschieden wäre: das Wort ist Sonntags- und Alltagsrock zugleich, eine lebendig anhaftende Haut des Gedankens, nicht eine Schlangenhülse, die jeweilig abgeworfen wird. — Zweitens die Quantität der Worte ergibt die Unterscheidung zwischen vollständiger Rede, Ellipse und Pleonasmus. Unter dem Pleonasmus sind als Unterordnungen begriffen die Wiederholung, die Veränderung des Wortes bei unverändertem Sinne, und der grammatische Ueberfluss. Besonders die erste Abtheilung, die Lehre von der Wiederholung, liegt sehr im Argen, da bisher nirgend bestimmt ist: weder was wiederholt werden kann, noch wie es (grammatisch, logisch, rhetorisch) wiederholt wird, noch wenn wiederholt werden kann oder muss, mit welcher Maassbestimmung. Aehnliches ist der Ellipse widerfahren, wie überhaupt in allen Formen der pathetischen Rede (Gegentheil der ethischen, unmittelbaren, leidenschaftlosen) heillose Verwirrung herrscht: bald soll der Ausdruck oder Nachdruck Zusatz, bald Verkürzung, bald Inversion, bald gerade Wortfolge fordern etc. — Das Wann, Wie und Was läuft

einem unter den Händen weg. — Endlich werden Qualität und Quantität aufgehoben und vereinigt im dritten, in dem Verhältniss der Worte nach Ton und Stellung; dieses zerfällt in die Unterabtheilungen des einfachen (logischen oder grammatischen) Tones, der Emphasis oder des emphatischen (Becker's rhetorischen) Tones, und des Rhythmus, welcher den logischen und emphatischen Ton vermittelt. Die Wissenschaft des elementaren, oder wenn man will, prosaischen Rhythmus ist ein fruchtbares Brachfeld, bisher mit nichts als hin- und herfahrenden Meinungen besäet, die desshalb nicht selbst zur Frucht gelangen konnten, weil ihnen der Keim der selbsttreibenden Entwickelung, die Darstellung der Nothwendigkeit fehlte; diese zu geben ist nur möglich, wenn das Ethos und Pathos des logischen und emphatischen Tones vorangegangen ist, nach den nothwendigen Gestaltungen des allgemein-menschlichen, nationalen und individuellen Typus gegliedert.

Da dieser Abriss nichts als das Gerippe oder vielmehr der Keim einer künftigen systematischen Rhetorik zu sein bekennt, so wird er weniger ein absprechendes Urtheil zu fürchten haben, als den Spott über den Filius ante patrem, den Index vor dem fertigen Buche, welchen vorschnell in die Welt zu senden wenigstens beispiellos, vielleicht auch unpolitisch wäre, da diese Anticipation leichtlich eine andere hervorrufen könnte, nämlich die Schattirung und Ausmalung jener Skizze von fremder Hand. Sollte dem Gerippe die Ehre dieser verfrühten Fleischwerdung zu Theil werden, so könnte es der Wahrheit nur zum Vortheil dienen, und der Vorwurf der Impietät von Seiten des φύσει πατήρ würde minder lebhaft sein, als die Freude desselben Vaters über das Bewusstsein, ein wahres Kind der Zeit gezeugt zu haben. Jedenfalls würde er sich über den Vorwurf zudringlicher Geschwätzigkeit zu trösten wissen mit den Worten des Dichters:

Warum sucht ich den Weg so sehnsuchtsvoll,
Wenn ich ihn nicht den Brüdern zeigen soll?

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik, zur Psychologie und zur Geschichte des Bewusstseins.

Deutsches Lesebuch von Dr. *K. E. P. Wackernagel.* (Für Gel.- und Realanst. u. h. Bürgerschulen. 3 Theile nach 3 Altersstufen von 8—14 Jahren, nebst einem 4. Theil: „über den Unterricht in der Muttersprache, für Lehrer.") Stuttg. S. G. Liesching 1843. *

Indem Referent das vorstehende Schulbuch anzeigt, gesteht er zum Voraus offen, dass er bei aller Anerkenntniss des Lesebuches selbst, als einer vielfach gelungenen und dankenswerthen Arbeit, die Aufmerksamkeit des pädagog. Publikums doch vorzugsweise auf die kleine Abhandlung, welche dem Lesebuch als vierter Theil beigegeben ist, hinrichten möchte. Denn während sie nur als Anhang, als Zugabe erscheint, ist sie offenbar die Hauptsache, indem sie wahrhaft reformatorische Elemente enthält und eben darum die höchste Beachtung verdient.

Der Hr. Verf., der schon längst als gründlicher Forscher und feiner Kenner im ganzen Gebiete der deutschen Sprache und Litteratur durch seine früheren Schriften bekannt ist (s. poetischen und prosaischen Sammlungen, so wie das wichtige „Kirchenlied") gibt die Entstehung dieser Schulschrift im vierten Bändchen ungefähr folgendermassen an: „Das Verlangen nach einem Lesebuche, das für die vorhandenen Schulbedürfnisse in den über der untern Volksschule stehenden Anstalten abgemessen wäre und zugleich keinen so grossen Umfang hätte, dass der Lehrer denselben nicht bewältigen, der Schüler ihn nicht bezahlen könnte, habe sich in Würtemberg und auch sonst vielfach ausgesprochen. So habe er den Entschluss zur Ausarbeitung eines solchen gefasst, und denselben unter allerdings sehr günstigen Umständen, d. h. nach Besprechung mit einer Anzahl ausgezeich-

* Indem Refer. sich anschickt, hier über ein deutsches Lesebuch für Gel.-Schulen etc. zu berichten, lag es nahe, ein anderes, das den Hrn. Redakteur uns. Zeitschrift zum Verfasser hat, und bei dem Hrn. Verleger derselben erschienen ist, einer vergleichenden Kritik zu unterwerfen. Aber der Gedanke, dass bei aller beabsichtigten Unpartheilichkeit dennoch unbewusst die Rücksicht auf Personen einigen Einfluss auf die Unbefangenheit des Urtheils haben könnte, oder wenigstens den Lesern dieser Verdacht kommen müsste, hat ihn bestimmt, es zu unterlassen. Uebrigens hat sich, so weit bekannt ist, das Mager'sche Lesebuch bereits ein Publikum gebildet, das wohl praktischer und faktischer entscheidet, als das Urtheil eines Recensenten.

neter Schulmänner (den Mitgliedern des Präzeptoren-Vereins am mittleren Neckar, und insbesondere des Hrn. Rektors Schmid und der übrigen Hrn. Lehrer am Pädagogium zu Esslingen) ausgeführt, wobei das Manuscript jedes einzelnen Theiles sich einer bis ins Einzelnste gehenden Durchsicht und Kritik der letztgenannten Männer zu erfreuen gehabt habe. Was er nun über die Bestimmung und Anlage des Buches, so wie bei dieser Veranlassung über deutschen Sprachunterricht überhaupt zu sagen gehabt, das habe er, wie es auch nahe gelegen, ursprünglich in einer Vorrede aussprechen wollen. Allein der durch die Menge der Gegenstände anschwellende Umfang, so wie die Rücksicht, dass dabei Fragen zur Sprache haben kommen müssen, die nicht vor die Jugend gehören, habe ihn bestimmt, alles diess in ein eigenes Bändchen zu verweisen.“ In diesem nun geht er eben von der Entstehung und Anordnung des Lesebuchs aus, und von den Grundsätzen, die ihn dabei geleitet, wird aber dabei bald auf jene verwandte Fragen übergeführt: Poesie und Prosa, Styl, Verhältniss der Sprache zur Nationalität, Mundarten u. s. w.; vorzüglich aber auf die wichtige Prinzipienfrage über Schulunterricht in der Muttersprache überhaupt und insbesondere den grammatischen Unterricht, sein Verhältniss zum Unterricht in fremden Sprachen, Lese- und Schreibübungen, grammatische Terminologie u. s. w. Dieser Stoff ist so mannichfach und reich, dass seine Bearbeitung leicht zu einem ganzen Bande anschwellen könnte. Der Hr. Verf. wollte sich aber kurz fassen, und da es sich vorerst allerdings vorzüglich darum handelte, die Gedanken auszusprechen, und die daraus sich ergebende weitere Erwägung und Besprechung anzuregen, so war Kürze gewiss ganz an ihrem Ort; denn das Büchlein wird bei seinem kleinen Umfang von nur sieben Bogen natürlich weit eher gekauft und also auch — gelesen, als eine dickleibige Abhandlung. Für diese compendiöse Fassung aber, bemerkt er weiter, sei ihm die Gesprächsform die passendste und fügsamste gewesen. Ref. will diess nicht in Abrede stellen; denn wenn gleich mancher Leser es ihm nur gedankt haben würde, wenn er seinen Stoff bestimmter auseinander gehalten, übersichtlicher vertheilt und seine Sätze in der gewöhnlichen didaktischen Form begründet und entwickelt hätte, so muss Ref. doch gestehen, dass der Dialog eine weit grössere Freiheit der Bewegung gewährt, Uebergänge, auch unvermittelte, leichter gestattet, und somit, während das Ganze bequem und ansprechend sich fortbewegt, doch eine zum Theil aphoristische Kürze möglich macht. Bestimmter und klarer würden übrigens die Hauptgedanken auch dabei hervorgetreten sein, wenn die beiden sprechenden als bestimmte Charaktere etwa in Vertretung entgegengesetzter Ansichten erschienen wären, während jetzt manchmal die Vertheilung des Dialogs gar nicht motivirt ist, und die Wechselrede nicht selten füglich als monolog erscheinen könnte. Doch ubi plura nitent. — Eben so, wenn die

Leser finden sollten, dass Anfangs die Sprache etwas Mystisches hat, gerade als ob der Hr. Verf. nicht zufrieden wäre, geistreich und originell zu sein, sondern es durchaus auch hätte scheinen wollen, so mögen sie sich dadurch vom Weiterlehren ja nicht abhalten lassen. Denn bald werden die Fragen praktischer und eben damit die Darstellung auch einfacher und klarer; jedenfalls aber werden sie durch Reichthum und Neuheit der Gedanken, Tiefe der Auffassung, und durch Geist und Gemüth, die sich darin aussprechen, mehr als entschädigt werden. Dass vielfache Opposition gegen Bestehendes, eine Polemik gegen gewohnte Ansichten, mancher Angriff auf bisherige Autoritäten dabei vorkommen muss, ist nicht anders zu erwarten; wenn der Leser aber auch nicht mit Allem übereinstimmt, so wird ihm doch vielfache Anregung gegeben werden, und durch diesen Kampf der Gegensätze kann die Wahrheit immer nur gewinnen.

Vor allem hat sich Ref. über die edle Ansicht gefreut, welche der Verf. von der Muttersprache und dem Unterricht in demselben überhaupt ausspricht, indem er sie in ihren tiefsten Wurzeln erfasst, und dadurch in den naturgemässen Zusammenhang mit der ganzen Menschenbildung, mit der Erziehung überhaupt, und namentlich auch mit der Bildung zur Nationalität bringt. Man kann sich in der That eines bittern Unmuthes nicht erwehren, wenn man an die unselige Versäumniss denkt, in welcher die Muttersprache und mit ihr die naturgemässe, selbständige Entwicklung des deutschen Geistes Jahrhunderte lang darnieder gehalten worden ist. Ihren Ausgangspunkt hatte sie freilich schon in der Periode des Wiedererwachens der classischen Studien. Damals als die Schönheit des classischen Geistes und der classischen Form zum erstenmal wieder erkannt wurde, als sie den dafür empfänglichen Geistern nach langem Schlummer gleichsam eine neue Welt erschloss, und sie eigentlich elektrisirte, wussten diese für ihren freilich so natürlichen Enthusiasmus kein Maass mehr zu finden, und blieben dabei, was ebenfalls erklärlich ist, zu sehr an der Form hängen, so dass es dann zu begreifen ist, wie schon Agricola es als das höchste Streben der Deutschen aussprechen konnte: Latium selbst solle fortan Deutschland in der Latinität nicht übertreffen, und wie hundert Jahre später die berühmten Schulmänner, Trotzendorf und Sturm, vollends so weit gingen, das Deutschreden in ihren grossen und tonangebenden Anstalten geradezu zu verbieten. Auch hier, mitten in dieser schweren Verirrung sonst grosser Männer, steht Luther wieder als ein wahrer Heros da, und rettet einstweilen dem Volke seine Sprache. In der gelehrten Schule und der ganzen gelehrten Kaste aber er erbte sich das classische Ideal, und im Gegensatze damit die Geringschätzung und Vernachlässigung der eigenen Sprache ungestört fort und schlug dem Nationalgefühl und der Entwicklung nationalen Geistes tiefere und schwerer zu heilende Wunden, als man gewöhnlich nur ahnt. Als man in neuerer

Zeit endlich spät genug, — nicht diese Verkehrtheit fühlte, denn man glaubte sich in seinem guten Rechte, sondern zunächst nur dem praktischen Bedürfnisse nicht widerstehen könnte, begann man in den Schulen auch dem deutschen wieder einige Aufmerksamkeit zu schenken, allein in der verkehrtesten Weise, die möglich war, indem man die Muttersprache wie eine fremde behandelt und sie deswegen auch nach dem Typus der lateinischen Grammatik betreiben und mit dem Schema der formenlosen beginnen zu müssen glaubte. Die einzige Frucht, die diess bringen konnte und brachte, war ein erklärter Widerwille von Lehrern und Schülern gegen diess Unterrichtsfach überhaupt. Da musste man sich doch endlich zum ernstlichen Nachdenken aufgefordert fühlen; die Durchgangsperiode der Reflexion trat ein, und ungefähr zugleich mit den berüchtigten Denkübungen in den Elementarschulen leitete sich auch ein zweites Stadium des deutschen Sprachunterrichts in den gelehrten Schulen ein. Die Sache wurde sofort logisch zu fassen versucht, der Unterricht in der Muttersprache als die natürliche Einleitung in den Sprachunterricht überhaupt behandelt, und die formelle Geistesbildung als Hauptziel desselben dargestellt, so wie allerdings das erwachende Nationalgefühl die Aufgabe zugleich auch von der nationalen Seite ansehen lehrte. Es war diess offenbar ein ganz entschiedener Fortschritt in der Methodik des Sprachunterrichts überhaupt, und wie anziehend, ja wie blendend die ganze Sache war, hat Ref. an sich selbst erfahren. Allein man vergass im ersten Eifer gar zu sehr, dass man mit Kindern zu thun hatte, und auf diesem Wege Gefahr lief, durch die dabei nöthigen Abstractionen und logischen Operationen in bester Meinung nicht nur häufig weit über die Kräfte des kindlichen Alters hinaus zu gehen, sondern und namentlich auch durch diese jenem Alter widerstrebende reflektirende Verstandesthätigkeit, in welche man dasselbe hineinnöthigte, und welcher es überdiess aus Mangel an geeigneter und genügender Lektüre an dem rechten Substrate fehlte, seine kindliche Unbefangenheit zu stören, an dem stillen, unbewusst sinnenden Hingeben und Auffassen allzuviel zu rütteln, und so nicht nur dem geheimnissvoll sich bildenden Sprachgefühl und der unmerklich wachsenden Sprachkraft, sondern zugleich auch der stillen, stetigen Entfaltung des Gemüthslebens zu schaden. Es ist nun endlich dahin gekommen, dass wenigstens Einzelne dieser Verirrung sich bewusst werden, und bereits hört man da und dort die besonnene ernste Stimme eines Pädagogen dagegen, und eben auch unser Schriftchen spricht sich darüber mit tiefer Einsicht, mit Geist und grossem Ernste aus, und gibt dabei, wie schon bemerkt worden, noch manches Neue und Sinnige, ohne übrigens auf den historischen Gang zurückzugehen, auf welchen den Ref. nur der Unmuth geführt hat, dessen er sich bei solchen Betrachtungen nie erwehren kann.

Der Hauptinhalt der Schrift möchte sich etwa auf Folgendes reduciren:

„Aus den so eben angedeuteten Gründen darf ein grammatischer Unterricht in der deutschen Sprache erst nach dem vierzehnten Jahre anfangen, dann aber ist er jedenfalls historisch nach Grimm und vergleichend zu behandeln. Dagegen muss allerdings der Muttersprache von Frühe an die sorgfältigste Aufmerksamkeit und Pflege gewidmet werden: diess aber keineswegs bloss von dem unmittelbaren Lehrer derselben, sondern von allen Lehrern zusammen. Denn wenn man erkennt, dass „„die Sprache in jedem Lebensalter ein Product der Gesammtbildung des Menschen ist, so kann man vernünftigerweise nicht verlangen, dass der deutsche Sprachlehrer allein den Schülern diese Bildung geben solle."" (Was über diese Theilnahme sämmtlicher Lehrer an der Aufgabe, und die Art und Weise derselben, namentlich an schriftlichen Arbeiten, gesagt wird, ist höchst beachtungswerth und darf der Aufmerksamkeit aller Lehrer, besonders aber auch der Schulvorstände und Behörden dringend empfohlen werden.) Was vor der bezeichneten Periode an grammatischem Unterrichte nothwendig ist, das wird bei dem Unterrichte einer fremden Sprache gegeben; denn „„es ist unmöglich, eine fremde Sprache zu erlernen, ohne dabei in die Grammatik der Muttersprache eingeführt zu werden, da man die Regeln der ersteren nur durch Vermittlung der letzteren verstehen kann."" Darum ist der Hauptlehrer der fremden Sprache in einer Classe (an welchen aber allerdings strenge Forderungen gestellt werden) zugleich der Hauptlehrer der deutschen Sprache. Allerdings aber darf eine fremde Sprache nicht bälder begonnen werden, als bis der Schüler in seiner Muttersprache die angemessene Erfahrung und Gewandtheit besitzt. Die Aufgabe des eigentlichen deutschen Lehrers endlich beschränkt sich (bis ins 14. Jahr) auf richtiges und gutes Lesen (über das sogenannte Declamiren werden einige eben so wahre als ernste Worte gesagt), auf Bildung der Orthographie (was wir ebenfalls zum eigenen Nachlesen empfehlen), auf Bekanntmachung mit der Nationallitteratur, vorzüglich durch ein mit dieser Rücksicht bearbeitetes Lesebuch, und endlich auf mündliches und schriftliches Wiedergebenlassen des Gelesenen oder Gehörten."

Mit der Forderung: den deutsch-grammatischen Unterricht an den in einer fremden Sprache anzuknüpfen, wären wir also scheinbar wieder auf die Stufe zurückgekommen, auf welcher man früher stand und welche z. B. Thiersch so entschieden vertheidige. Allein auch angenommen, dass man unbedingt darauf eingehen wollte, so dürfte doch nicht übersehen werden, dass, was die frühere Schule aus Gleichgültigkeit und Versäumniss that, und an was Thiersch mit einseitiger Befangenheit festhielt, hier auf seine tieferen Wurzeln zurückgeführt erscheint, und desswegen, wenn gleich scheinbar dasselbe, doch streng genommen

ein ganz Anderes ist. Erstens soll eine Pflege der Muttersprache voraus- und nebenhergehen, wie man deren aber gar nicht gewohnt war, sodann sollen die Regeln der fremden Sprache durch die Vermittlung der eigenen zum Bewusstsein gebracht werden, und dadurch die der letzteren selbst auch zum Bewusstsein kommen, und endlich soll die Muttersprache nicht wie früher als Magd behandelt und misshandelt, sondern als ein Hauptfactor der ganzen geistigen Entwickelung und als nationales Heiligthum mit Ehrfurcht und Scheue gepflegt werden.

Dass der Hr. Verf. nach dem Bisherigen mit der Beckerschen Grammatik und den aus ihr hervorgegangenen Arbeiten nicht einverstanden ist, ergibt sich beinahe von selbst. Er spricht sich sehr bestimmt darüber aus, ist übrigens so gerecht, ihr grosses und unläugbares Verdienst für philosophische Erfassung und Begründung der Sprachlehre überhaupt nicht in Abrede zu stellen, indem er gesteht, dass sie ihre guten Erfolge haben müsse, wo man nach ihrem Muster — allerdings noch unter mancherlei Berichtigungen — die Grammatik fremder Sprachen für deutsche Schulen bearbeite (wie diess bekanntlich bereits durch Billroth, Kühner u. A. geschehen ist). Dass freilich Beckers System auch logisch nicht haltbar ist, lässt sich nicht läugnen. In der Schilderung der Nachtheile allzu früher grammatischer Abstractionen dürfte der Verf. doch zu weit gehen, wie ihm denn überhaupt einige Partheilichkeit in dieser Beziehung unschwer nachgewiesen werden könnte. Die Wahrheit mag auch hier in der Mitte liegen. Es ist gewiss sehr verdienstlich, wenn er gegen den frühen reflectirenden Sprachunterricht, der alles zu verschlingen drohte, zu Felde zieht, und das harmlose Aufnehmen von Stoff und Form, so wie das still sinnende, wenn gleich unbewusste innerliche Verarbeiten desselben, kurz die ganze naturgemässe und ruhige Entwickelung des kindlichen Geistes wieder in ihre alten Rechte einsetzt. Aber wir dürfen doch auch nicht vergessen, dass es in der Natur des menschlichen Geistes überhaupt liegt, nach Ordnung und Gesetz zu fragen, und dass es unmöglich ist, gewisse einfache Gesetze auch dem kindlichen Bewusstsein ganz ferne zu halten. Geschieht diess bei allem Unterricht, und muss es bis auf einen gewissen Grad geschehen, warum sollte es, um einen concreten Fall anzuführen, bei der Muttersprache so durchaus verwerflich und verderblich sein, die einfachen Satzverhältnisse zur Anschauung, und durch Benennung auch zum Bewusstsein des jüngeren Schülers zu bringen, da ja bei der Sprachunbehülflichkeit und den Sprachfehlern des sprechenden und schreibenden Schülers das Bedürfniss so oft darauf hinweist und beinahe dazu nöthigt, schon ehe es durch das Beginnen einer fremden Sprache vermittelt wird, eine Vermittlung, deren Richtigkeit wir sonst recht gerne zugestehen. Zugleich ist wohl zu bedenken, dass die Verschiedenheit in der Begabung der Schüler auch hier einen nicht unbedeutenden Unterschied

begründet. Während man den talentvollen und lebendigen, oder den innerlichen und sinnigen am besten gewähren und seiner freien innern Entwickelung ruhig überlassen darf, um dereinst die gesundesten Früchte zu gewinnen, wird man den schwächeren und trägen, den unklaren und zerstreuten weit positiver behandeln, und ihn gerade an Form und Gesetz binden müssen, um ihn überhaupt zur Klarheit und Sicherheit zu bringen. Es ist ungefähr wie mit dem sogenannten elementarischen Anschauungsunterricht. Während der Gedanke, von dem man dabei ausging, an sich unläugbar richtig ist, hat er in der Verirrung, bis zu welcher man bei ihm gerieth, nothwendig etwas in derselben Weise Verkehrtes und Nachtheiliges, wie die allzu reflectirende Betreibung der deutschen Grammatik. Behandelt ihn aber naturgemäss, und beachtet die Winke, die euch das Kind selbst gibt, d. h. zeiget ihm in seiner Umgebung Alles, nach was das lebendige Kind in der Regel selbst fragt, auf was das schwächere, theilnahmlose aber umgekehrt erst aufmerksam gemacht werden muss, Thiere, Pflanzen, Steine u. s. w., und sorget nur dafür, dass es nicht flüchtig und zerstreut darüber weggehe, sondern, was ihm gezeigt wird, sich auch ruhig und genau ansehe, und die Namen, mit denen ihr die Gegenstände bezeichnet, behalte, so thut ihr nicht mehr, als jede verständige und sorgfältige Mutter thut, und hebt doch eben damit den Anschauungsunterricht gerade so fruchtbar und bildend, wie die Natur selbst ihn verlangt, und wie er desswegen ursprünglich gewiss auch bloss gemeint war. Hüten wir uns hier, wie beim grammatischen Unterricht, einstweilen nur vor beiden Extremen, und machen wir uns über den Begriff einer naturgemässen Entwickelung des kindlichen Geistes klar, so werden sich die Ansichten mehr und mehr ausgleichen. Aber freilich verlangt ein solcher Unterricht Lehrer, welche ihre Aufgabe auch wirklich in ihrer edlen Einfachheit und Kindlichkeit zu fassen im Stande sind, und eine gewissenhafte Scheue vor dem kindlichen Gemüthe haben, sonst ist doch alle Theorie vergebens.

Wir haben oben bei einigen Fragen unsere Leser aufgefordert, das Nähere selbst nachzulesen, und müssen diess auch noch bei einigen andern Punkten thun, z. B. den interessanten Bemerkungen über „das Schweigen“ (S. 54 folg.), die wir allen Lehrern und Erziehern dringend zur Beherzigung anempfehlen, über den Unfug der Aufsätze, über das Auswendiglernen, über die babylonische Verwirrung der grammatischen Terminologie, welcher wohl endlich die Studienbehörden durch Zurückweisung auf die doch allgemein angenommene lateinische entschieden ein Ende machen dürften. Es wird eine höchst ergötzliche Stelle darüber aus Jean Paul angeführt. — Zum Schlusse sprechen wir wiederholt die Ueberzeugung aus, dass diese wenigen Bogen, soferne sie die rechte Beachtung finden, nicht wenig dazu beitragen werden, die wichtige und immer

noch unerledigte Streitfrage über die Behandlung des deutschen Sprachunterrichts und seine Stellung zur Erziehung, namentlich zur nationalen Erziehung; ihrer endlichen Entscheidung um ein Bedeutendes näher zu bringen.

Was nun aber das Lesebuch selbst betrifft, so hat die Ansicht, welche der Hr. Verf. von der Bestimmung eines solchen überhaupt gibt, etwas ungemein Ansprechendes. Es solle ein von allen noch so sehr im Streit liegenden Ansichten über den grammatisch-deutschen Unterricht unabhängigen Einfluss auf die Sprachbildung der Schüler üben, die Mühseligkeit des Lernens wohlthuend unterbrechen, und mittelst der reinen Menschlichkeit des Inhaltes auf das Gemüth der durch frühzeitiges Sprechenlernen leiblich und geistig gequälten Jugend vielfach beschwichtigend und mit stillem Segen einwirken. Um dieser Aufgabe nun zu entsprechen, habe er bei dem vorliegenden Lesebuch die Eintheilung nicht nach Prosa und Poesie und wiederum nach den verschiedenen Styl- und Dichtungsarten gemacht, was ohnediess für dieses Alter noch gar nicht gehöre, sich auch streng nicht einmal durchführen lasse, und dabei für Lehrer und Schüler so ermüdend sei, dass die ersteren eine solche Eintheilung meist selbst verlassen; vielmehr habe er, wie in einem schönen Garten, der durch wohlberechnete Abwechslung für Sinn und Gemüth erst recht ansprechend werde, einen ähnlichen Wechsel eintreten lassen, jedoch, soweit eigene Erfahrung und Gefühl — neben der oben angegebenen Besprechung mit Lehrern — diess möglich gemacht, die Stücke dem Alter der Leser anzupassen und überdiess zwischen der Prosa und den benachbarten Gedichten jedesmal so weit möglich eine Beziehung herzustellen gesucht. Die Auswahl sei ferner so getroffen, dass jede für dieses Alter passende Art von Prosa und Poesie vorkomme und der Schüler am Ende alle bedeutenderen Dichter und Schriftsteller kennen gelernt habe. Einen bestimmten Charakter habe er dem Buche endlich noch zu geben gesucht durch eine entschieden christliche und entschieden nationale Richtung, über deren Durchführung Näheres gesagt ist, wobei Refer. übrigens die polemische Citirung einer Persönlichkeit S. 10, zu welcher keine nähere Veranlassung gegeben war, nicht billigen möchte.

Ziel und Anordnung des Lesebuchs haben somit nach dem Bisherigen manches Eigenthümliche, und Refer. kann nicht läugnen, dass gerade das von Andern Abweichende ihm besonders interessant gewesen ist. Die bunte Mischung des Inhalts wird freilich nicht überall ihr Glück machen, denn der Schematismus der Wissenschaft ist viel zu sehr auch in die Schule eingedrungen, und wir haben über ihm die Natur und das Leben vergessen, welche in ihrer reichen Fülle das Gesetz wohl in sich aber nicht zur Schau tragen. Dass die Schule vielfach nicht anders kann und darf, als trennen und scheiden und auf das Gesetz zurückführen, wissen wir wohl; aber sie lasse nur

wenigstens da, wo es so natürlich und wohlthuend und dabei für wahre geistige und gemüthliche Bildung doch so fruchtbar ist, auch ein anderes Princip walten.

Was die Auswahl der Lehrstücke betrifft, so gesteht Refer. ebenfalls, dass der Totaleindruck ein günstiger war. Im Einzelnen liesse sich freilich über diess und das rechten; allein hier geräth man gar zu leicht auf den Boden eines bloss subjectiven Gefühls, und so will er sich bescheiden, dass neben dem nicht selten unverkennbar richtigen Takte des Verfassers auch das Urtheil erfahrner Schulmänner, welche mitwirkten, Vertrauen verdiene. Ueber die Behandlung des Büchleins kommen in dem vierten Bändchen noch manche gute Winke vor; doch würde mancher Lehrer noch speciellere und bestimmtere Anweisungen gewünscht und erwartet haben. Namentlich wären nicht nur für den Lehrer, sondern auch für die älteren Schüler litterarische Nachweisungen wünschenswerth gewesen, etwa mittelst eines Verzeichnisses der vorkommenden Schriftsteller mit kurzer, für das in Rede stehende Alter passender Charakteristik. Der in der Einleitung ausgesprochene Zweck, auch dieses Alter schon einigermassen in die deutsche Litteratur einzuführen, würde um so sicherer erreicht; zumal da der 12—14jährige Knabe meist solche Nachweisungen schon mit Begierde ergreift, nicht jeder Lehrer aber in der deutschen Litteratur so bewandert ist, dass ihm nähere Angaben der Art nicht auch sehr willkommen sein dürften.

Die Ausstattung entspricht der oben an das Buch gestellten Aufgabe. Nicht nur sind Druck und Papier wirklich schön, sondern auch die ganze Anordnung und Vertheilung der Lesestücke, die Stellung der einzelnen Parthieen hat bei allem Wechsel etwas Symmetrisches und macht einen freundlichen, wohlthuenden Eindruck. Wann aber der Gedanke sich nie von der Form trennen lässt, so ist die Form für das jugendliche Alter gewiss von doppelter Wichtigkeit, und was Auge und Sinn wohlthätig anspricht, gibt, wenn es wie ein Schulbuch so oft und beinahe täglich wiederkehrt, auch seinen nicht so ganz unbedeutenden Beitrag, das jugendliche Auge, und somit in nothwendigem Zusammenhang damit auch das jugendliche Gemüth für Ordnung, Ebenmaass und Schönheit unbewusst zu stimmen und zu gewinnen. Je mehr dagegen so vielfach gesündigt wird, desto mehr muss jede Maassregel dafür mit Dank erkannt werden.

F. W. Klumpp.

Archiv für den Unterricht im Deutschen in Gymnasien, Realschulen und andern höheren Lehranstalten. Eine Vierteljahrschrift, herausgegeben von *Heinrich Viehoff*, Oberlehrer an der Realschule zu Düsseldorf. Erster Jahrgang. Erstes Heft. Düsseldorf, Verlag der Böttticher'schen Buchhandlung 1843.

Diese neue Zeitschrift führt sich ohne weitere Bevorwortung und Entschuldigung, ohne Nachweisung, dass sie nothwendig

oder wünschenswerth sei, ohne auch nur zu sagen, was ihr Zweck sei, in die Litteratur ein. *Me voila!* Da bin ich! — Alles, was ist, hat auch ein Recht zu existiren; das Archiv ist da, *ergo* —! Aber ob es dieses Recht fortbehaupten kann? Es ist dieses Heft noch nicht das eigentliche Archiv, wie es künftig sein soll, denn der Herr Herausgeber bemerkt in einer Schlussbemerkung: „Bibliographische Nachrichten, Recensionen der neuesten in das Gebiet unserer Vierteljahrsschrift einschlagenden Werke und überhaupt Mittheilungen, welche diese mehr Schrift,* als eine periodische charakterisiren, haben wir für das vorliegende Heft nicht angemessen erachtet. Also wird es künftig ein anderes werden, als es jetzt ist. Wie dieses andere beschaffen sein wird, das ist in dunkle Dämmerung eingehüllt. Wir wollen diesem Archive nicht das Recht absprechen zu erscheinen, sogar den Nutzen, welchen es möglicher weise stiften kann, nicht bezweifeln; aber jetzt sieht es doch etwas kraus aus, und ein Archivar möchte leicht mit der Ordnung unzufrieden sein.

Da die Schrift jedenfalls, wie sie auch künftig sich gestalten mag, das pädagog. Publicum interessiren wird; so wollen wir das vorliegende Heft kurz anzeigen. Von den acht verschiedenen Aufsätzen sind es besonders der fünfte und sechste, welche dem Gebiete der Pädagogik am nächsten liegen. Der letztere Aufsatz behandelt eine Stufenfolge, welche in die metrischen und poetischen Aufgaben höherer Lehranstalten gebracht werden kann. Wir stimmen mit dem Hrn. Verf. überein, dass wenige andere Aufgaben eine so gute Geistesgymnastik gewähren, wie die metrischen Arbeiten, und dass vielleicht keine gleich rasch zu einer bedeutenden Herrschaft über die Sprache führt. Wenn auch die Prosa durch häufige poetische Uebungen der Schüler gewöhnlich etwas blumenreich wird, und oft einen höhern Schwung nimmt, als dieses für einen bestimmten Gegenstand passend ist; so lässt sich doch dieser Fehler leichter entfernen, als einer hölzernen, todten Prosa einiges Leben einhauchen. Hr. Viehoff schlägt nun für die metrischen Uebungen folgenden Gang vor. Er wünscht, dass zuerst über die Theorie die nöthigen Vorkenntnisse mitgetheilt werden. Wir stimmen ihm bei, wenn er unter den Vorkenntnissen nicht eine deutsche Prosodik, sondern eine kurze Verslehre, verbunden mit geeigneten Beispielen, versteht; denn die Prosodiken der deutschen Sprache sind neben ihrer Länge und Langweiligkeit fast stets nutzlos. Dann sollen die Schüler zuerst versuchen, Verse, welche in gestörter Ordnung dictirt sind, wieder in Ordnung zu bringen. Wenn hierin einige Leichtigkeit erlangt ist, werden Stellen aus dem unvollendeten und in der Form hie und da noch sehr

---

* So steht wirklich gedruckt. Man sieht daraus, mit welcher Eile das Buch in die Welt gestossen ist.

freien Drama Elpenor von Göthe aufgegeben. Es wird z. B. die Erzählung Antiopes von dem Verluste ihres Sohnes (Act 1. Sc. 4.) in reine fünffüssige Jamben umgewandelt, mit möglichster Schonung des Inhaltes, oder es werden Trophäen gebildet, etwa aus demselben Stücke aus der Stelle, wo Antiope den Elpenor zu Rachegelübden gegen den Räuber ihres Sohnes auffordert. Diese und ähnliche Aufgaben hat Hr. V. selbst gelöst und sie als Muster beigesetzt. Darauf lässt er aus einem englischen oder französischen Drama passende Stellen in reimlose fünffüssige Jamben übersetzen. Die Schwierigkeiten, welche sich bei der Uebersetzung der französischen Alexandriner entgegenstellen, hat Hr. V. gut gewürdiget. Er gibt als Probe den Anfang der Athalie von Racine in einer Uebersetzung von ihm selbst und in einer andern von Maltitz. Wenn so die Schüler in den iambischen und trochäischen Versen einige Gewandtheit erlangt haben, werden sie nicht sogleich zu gereimten Versen geführt, sondern erst im epischen Hexameter und in Distichen geübt, und zwar in der Weise, dass zuerst prosaische Idyllen von Gessner oder Landschaftsgemälde bearbeitet, vielleicht auch andere passende Stoffe in Distichen gebracht werden. Dann wird ihnen die Aufgabe gestellt mit möglichstem Anschliessen an Sinn und Ausdruck, soweit es der Geist der deutschen Sprache erlaubt, Hexameter und Distichen aus griechischen und lateinischen Schriftstellern zu übersetzen. Schüler, welche dieser alten Sprachen nicht kundig sind, übt der Verf. durch Uebersetzungen aus dem Französischen und zwar von Stücken epischen, idyllischen oder beschreibenden Inhaltes, welche in jener Sprache gewöhnlich die Form von Alexandrinern haben. Sind die Schüler auch in diesen antiquen Versmaassen geübt, so wird zu den Jamben und Trochäen zurückgekehrt und es werden Versuche im Reimen gemacht. Dabei befolgt Hr. V. den Gang. Er vermischt zuerst bei einem den Schülern sonst nicht bekannten Gedichte entweder durch Constructionsveränderung oder durch Setzen von Synonymen viele oder alle Reime und lässt diese von den Schülern herstellen, oder er nimmt ein Gedicht, in dem nicht alle Zeilen reimen, und lässt auch in den nicht gereimten einen Reim setzen, und endlich gibt er ein gar nicht gereimtes Stück und lässt dieses in Reime bringen, wofür er als Beispiel eine Bearbeitung von Schillers Uebersetzung der racinschen Phädra, und zwar der Erzählung vom Tode des Hippolytos gibt. Nun erst werden Uebungen vorgenommen, welche eine grössere Gewandtheit fordern. Es werden nämlich getreu gereimte Uebersetzungen von englischen und französichen Stücken mit verschiedenen Erschwerungen der Aufgabe und endlich metrisch genaue Uebersetzungen von Stücken verlangt, welche in antiquen Versmaassen geschrieben sind. Zu eigenen poetischen Versuchen die Schüler anzuhalten räth der Verf. nicht, besonders nicht zu lyrischen, weil diese zu leicht zum Prunken mit

schönen Gefühlen einladen; dagegen wünscht er poetische Bearbeitungen prosaischer Stücke recht oft vorgenommen, und gibt dafür mehre passende Beispiele. Der Plan ist im Ganzen gut durchgeführt; aber wir zweifeln sehr, dass er in irgend einer höhern Classe eines Gymnasiums eingeführt werden kann, da diese grösstentheils schon mit Stoffen und Stunden überhäuft sind, und der Plan, welcher viele Zeit in Anspruch nehmen würde, sich nur in sehr unwesentlichen Dingen abkürzen lässt. Fehlerhaft finden wir es, dass Hr. V. die Uebungen in modernen und antiquen Versen so eng mit einander verbindet. Es ist eine ganz andere Fertigkeit, einen modernen Vers zu bilden und eine sapphische oder alkäische Ode „auf dem Ambos der Musen zu schmieden". Der antique Vers mit seinem festen plastischen Rhythmus steht dem modernen Gedicht mit seiner Melodie des Reimens geradezu wie Classicität und Romantismus gegenüber. Da nun die Kenntnisse in der einen Classe dieser Versmasse die Gewandtheit in der andern gar nicht befördern; so würde ich bei sonstiger Beibehaltung der von Herrn V. angegebenen Folge die modernen Verse in einer Classe besonders üben und damit etwa von den alten nur den Jambus Trimeter akatalektikus in seiner strengen Form vornehmen; in einer andern Classe aber besondern Fleiss auf die antiquen Metra wenden, dabei aber doch im zweiten halben Jahre etwa die schwierigen Uebungen des Reimens wieder vornehmen. Die eine Uebung wird sonst die Fortschritte in der andern hemmen.

In einer andern Abtheilung des Buches, welche sich besonders genau auf Pädagogik bezieht, sind Aufgaben zu schriftlichen Aufsätzen für Schüler der obersten Bildungsstufe zusammengestellt und ihnen litterarische Nachweisungen beigefügt. Diese Aufgaben sind in Rücksicht ihres Inhaltes und Interesses zu sehr von dem Standpuncte eines Lehrers aus gewählt, und wir finden sie auch hie und da für den Schüler zu schwer. Zu schwer halten wir namentlich die geforderte Vergleichung der alten Tragödie und der modernen Oper; denn wenn der Schüler auch manche Oper hat aufführen sehen, so hat er doch höchstens eine griechische Tragödie gelesen, von welcher er keinen Schluss auf alle machen kann, und überdiess hat er das theatralische Beiwerk der antiken Tragödie nicht gesehen, ja es ist dessen bei Erklärung des Stückes vielleicht gar nicht erwähnt worden. Wie soll sich nun der Schüler helfen? Soll er erst die Uebersetzungen von Droysen und Donner durchlesen? Das ist wohl zuviel verlangt! Nimmt er aber zu den litterar. Nachweisungen Hrn. Vs., nämlich zu Schlegels Vorlesungen über die dramatische Litteratur seine Zuflucht; so kann er 1. nur nachschreiben. Sein Urtheil wird nicht geübt, und er gewöhnt sich an Krücken zu gehen und mit fremden Kälbern zu pflügen. 2. Findet er dort auch wenig, was seinen Geist befruchten kann, denn Schlegel sagt ungefähr: die Vergleichung

zwischen der antiquen Tragödie und Oper ist die unpassendste von der Welt und zeugt von gänzlicher Unbekanntschaft mit dem Geiste des classischen Alterthums. Aehnlich ist es mit der geforderten Vergleichung zwischen Theokrit und Gessner. Den ganzen Theokrit, oder auch nur die vorzüglichsten Idyllen Theokrits hat nur ausnahmsweise hie und da ein Schüler der obersten Bildungsstufe durchgelesen, und man kann von den andern Schülern nicht fordern, dass sie wegen eines deutschen Aufsatzes diese gewiss nicht leichte Arbeit machen. Herder, auf den verwiesen ist, gibt wenige bedeutende Gesichtspunkte. Eher würden wir Hebels allemannische Gedichte mit Gessner vergleichen lassen. Auch die geforderte Vergleichung zwischen Homer und Klopstock (doch wohl der Messiade desselben) finden wir nicht ganz passend; denn wenn die Schüler auch den ganzen Homer gelesen haben, so sind sie doch wohl in der Messiade nicht weit über den ersten Gesang hinaus gekommen. Traut denn Hr. V. seinen Schülern Geduld und Musse genug zu, dieses ganze Gedicht durchzulesen? Wir wagten eine ähnliche Aufgabe in unserm Gymnasium nicht zu stellen.

Obgleich andre Aufgaben für die oberste Bildungsstufe passend sind und wohl anregend und belebend auf die Schüler einwirken möchten, so halten wir es doch für geeigneter, dass der Lehrer selbst Aufgaben, die mit dem behandelten Schriftsteller oder den vorgetragenen Fächern in inniger Verbindung stehen, auffstelle. Sonst sind in diesem Hefte noch enthalten: 1. Erklärung von Göthe's Hermann und Dorothea (Einleitung und erster und zweiter Gesang); 2. Erklärung von neun Gedichten A. W. von Schlegels; 3. Ueber sechs Gedichte Freiligraths; 4. Erläuterung zweier prosaischen Stücke von R. H. Hieke; 5. Wie malt der Dichter grosse Räume und optisch-erhabene Erscheinungen? 6. Grammatische Studien. Wir wollen über diese Einzelheiten nicht eintreten, auch nicht einmal über den vielgefeierten Freiligrath etwas erwähnen, den uns übrigens Hr. V. richtiger als Nothnagel zu würdigen scheint, indem er bemerkt, über seine Bedeutung als Dichter abzuurtheilen, wäre es zu früh; aber einige Bemerkungen wollen wir über Schlegels Schwan, Adler und Taube mittheilen. Hr. V. nennt den Schwan und Adler für blose Sinnbilder der Selbstbeschauung und des Thatendranges, und geräth dadurch bei Erklärung der vierten Strophe in Verlegenheit, indem er sie nicht bestimmt zu erklären weiss, wenigstens nur Vermuthungen über sie vorbringt. Wenn der Adler und Schwan in dem Gedicht auch den angegebenen Charakter darstellen, so sind sie doch nach den Erfordernissen der Poesie zugleich auch Adler und Schwan, und zu ihrer Charakteristik führt der Dichter Beispiele aus dem Mythus an, welche zwar mit ihrem allegorischem Charakter nicht im Widerspruch stehen, aber sich doch zunächst an den Schwan und Adler anschliessen. Die stillen, sich selbst beschauenden Gemüther

(Schwan) neigen sich nicht nur zur Poesie und Musik hin, sondern auch zur Liebe; daher wird der Leda gedacht. Die thatendurstigen, kräftigen Geister (Adler) schliessen sich an die Mächtigen an um zu wirken, und so wird der Verbindung des Adlers mit Zeus und des Raubes des Ganymedes gedacht. Die Worte des Adlers in der fünften Strophe dienen nach unserem Gefühl nicht zur Charakteristik des Adlers, sondern der Parallelismus zwang den Dichter hier des Ganymedes ausführlicher zu gedenken. Wenn auch sonst Hr. V. gern Parallelstellen anführt, so hat er doch bei diesem Gedichte halbantiquen Charakters weniger beigebracht. Wir verargen es ihm nicht, dass er des Schwanes und der Leda nicht ausführlicher erwähnt und nicht anf antike Denkmäler verweist, die sonst mit Vortheil zur Erklärung der Poesien von plastischem Charakter angewendet werden; aber bei dem Adler, der auf dem Scepter des Zeus eingeschlafen ist, hätte er doch des schönen Bildes gedenken sollen, welches Schlegeln vorschwebte. Es ist der Anfang der ersten pythischen Ode Pindar's wo das, was Schlegel nur kurz gibt, ausführlicher und geistreicher dargestellt ist: „Goldne Leier, Phöbus und der | Musen mit wallenden Locken | ewig süss begleitender Schmuck. | Du gebietest dem Tanz, dem Beginner des Freudenfests, | deinem Wink gehorcht der Sänger, wenn | Du des reigenführenden Liedes Erstlings- | Töne deinen bebenden Saiten entlockst. | Dann erlischt des Blitzes ewig rastlose | drohende Flamme, und es | schlummert, eingewiegt auf dem Scepter, Kronions | Adler, und senkt zu beiden Seiten nieder den | schnellen Fittig, | des Geflügels Herrscher. Eine | nächtliche Wolke — der Augen | süsse Fessel — giessest du um | sein gebogenes Haupt, und ergriffen vom Wechselfall | deiner Töne wiegt er schlafend den | wogenden Rücken. Denn auch der starke Ares, | fern verlassend starrender Lanzen Gewühl, | labt sein Herz an des Gesanges festlicher | Fröhlichkeit; also durchdringt | deines Zaubers Pfeil auch der Himmlischen Busen | durch des Latoiden und der hochgegürteten | Musen Weisheit.

Trotz mancher Ausstellung, welche wir gemacht haben, und mancher andern, welche sich noch machen liesse, glauben wir doch, dass wenn Hr. V. mehr Kräfte für seine Zeitschrift gewinnt und es ihm dadurch möglich wird mit grösserer Auswahl zu verfahren, er Gutes mit seiner bisjetzt nur in unbestimmten Umrissen vorliegenden Zeitschrift stiften wird. Das erste Heft trägt Spuren grosser Eile. * Wilhelm.

* Die Revue wird auf das Archiv zurückkommen, wir hoffen und wünschen, dass es recht oft geschehen kann. Der Gedanke ist vortrefflich und schon aus dem ersten Hefte zu ersehen, dass Lehrer der deutschen Sprache an Gymnasien und höhern Bürgerschulen wohl thun werden, das neue Unternehmen zu unterstützen. D. H.

Jugend- und Bildungsgeschichten merkwürdiger Männer und Frauen, mit besonderer Rücksicht auf Erziehungs-, Unterrichts- und Seelenkunde dargestellt von Dr. *W. B. Mönnich.* Erster Theil. Nürnberg, 1841. Verlag der Friedrich Korn'schen Buchhandlung. 276 Seiten. kl. 8. (1 fl. 30 kr.)

Hr. Mönnich hat es unternommen, aus der Jugend- und Bildungsgeschichte merkwürdiger Personen nachzuweisen, wie die Jugendeindrücke entscheidenden Einfluss auf Charakter und Geistesentwickelung üben, nichts desto weniger aber ein angeborener Typus Jedem mitgegeben sei, der auf die Eindrücke mehr oder minder reagire, und dass der Mensch, wie er als ausgebildeter vor uns steht, das Produkt zweier Faktoren — der angeborenen Individualität und der ersten Lebensverhältnisse, des Unterrichts und der Erziehung sei. Der Leser darf also hier nicht vollständig ihren Stoff abspinnende Biographien erwarten, sondern vielmehr nur eine geistreiche Sammlung aller der Elemente, welche eine Person zu dem gemacht haben, was sie geworden ist. Hr. M. hat mit Friedrich II., Lessing, Napoleon, Byron, Passow, Pestalozzi und Manon Roland begonnen, und an diesen an und für sich schon höchst interessanten Persönlichkeiten den Beweis geliefert, dass ihm seine Aufgabe klar ist. Ref. hat vorliegende Schrift mit steigender Theilnahme gelesen und wünscht, dass der Hr. Verf. recht bald ein zweites Bändchen folgen lasse. Straub.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutschland.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

Die Universitäten.

Berlin. In den Vorreden zu den Lectionskatalogen der preussischen Universitäten ist den Professoren, welche das Amt des Redners für die übrigen verwalten, Gelegenheit gegeben, den Studirenden manchen nützlichen Wink über Leben und Studien und beider Ziel zu geben. Die lateinische Sprache gewährt dabei den Vortheil, dass die Schreibenden sich unmittelbar in den Geist der antiken Welt versetzen und zu den Studirenden wie zu Jünglingen des Alterthums reden können; die Freiheit der Aeusserung gewinnt dadurch eine für unsre modernen Schulverhältnisse gar nicht zu verachtende Folie.

Unter denen, welche sich dieses Mittels auf eine geschickte und würdige Weise zu bedienen wissen, steht *Böckh*, welcher seit *Solger's* Tode das Amt des Redners verwaltet, oben an; er hat in seiner klugen, gemessenen und fein abgewogenen Weise bei verschiedenen Gelegenheiten (auch in der Akademie) der Freiheit der wissenschaftlichen Forschung das Wort geredet, und auch in seiner Vorrede zu dem Katalog der Vorlesungen für das laufende Wintersemester ist diess wieder von ihm in sehr significativer Weise geschehen. Hier die Uebersetzung:

„Wie fast zu jeder Zeit eines etwas erfreulichern Blühens der Wissenschaften ein gewisser Groll zwischen Gelehrten und Beamten nicht ausblieb, so sah man auch, nachdem Sokrates dem beharrlichen Hasse mehrerer mächtiger Staatsdiener erlegen war, die Abweichungen der attischen Staatsinstitutionen von den Forderungen der Philosophie schärfer ein, und des grossen Lehrers grosser Schüler Plato war gegen die Leiter des Staats damals dergestalt aufgebracht, dass er behauptete: „Diejenigen, welche sich vom Jünglingsalter an in den öffentlichen Geschäften umgethan, erschienen im Vergleiche mit den durch das Studium der Philosophie Gebildeten und darin Aufgewachsenen wie angelernte und abgerichtete Sklaven. Denn die der Philosophie lebten, forschten und unterhielten sich über das Wesen der Dinge in freier Musse, wann und so lange sie wollten; den Beamten dagegen seien bestimmte Stunden vorgeschrieben, sie müssten nach der Uhr sprechen, sie sprächen aber nur über ihre Mitsklaven zu dem Herrn, in dessen Händen die Entscheidung liege, und bei allen ihren Bestrebungen stehe das eigne Wohl auf dem Spiele; woher sie freilich eifrig und thätig würden, da sie es ja verständen, dem Herrscher mit Worten beizustimmen, und durch ihre Handlungen genehm zu sein: — geistig aber würden sie unfähig und von treulosem Charakter; denn das von früh an getragene Joch tödte das geistige Wachsthum und hindere die gerade, wahre und freie Handlungsweise.“ Darf man nun in unserer Zeit, welche doch die bestäubte und nicht immer gewissenhafte * griechische Weisheit

* Ich habe das Original in diesem Augenblicke nicht bei der Hand, irre ich nicht, so heisst es darin statt „nicht immer gewissenhafte,“ „der es freilich an der nöthigen Frömmigkeit mangelt.“ Eine prachtvolle Wendung. D. H.

längst überschritten hat, manches Wort der platonischen Lehre gleichwohl erneuen, so liefern wahrlich obige, anscheinend im Aerger ausgerufenen Worte dieses Philosophen einen reichern Stoff für die Untersuchung, als wir an diesem Orte ausbeuten dürfen; doch wollen wir, da es dieser Vorrede besonders zukommt, über das Wesen des Studiums und der Wissenschaft zu sprechen, in dreifacher Beziehung die nach unserer Ansicht in jener Stelle enthaltenen heilsamen Lehren andeuten: Zuerst aber sind die Pfleger der Wissenschaft durch Musse zu erleichtern, nicht mit Geschäften zu belasten; und wenn unter ihnen Diejenigen, deren Beruf die Unterweisung der Jugend ist, gleich den Beamten — und vielleicht noch mehr — an bestimmte Stunden gebunden werden müssen, so muss man ihnen dagegen eine beträchtliche Zeit freilassen, nicht nur um ihnen Frische, Kraft und geistige Regsamkeit zu bewahren, sondern weil, wer mit Erfolg lehren will, durch ununterbrochene Studien Vieles lernen muss. Wichtiger aber ist Folgendes. Unzweifelhaft — nach der Ansicht Plato's wenigstens — dienen jene Geschäftsleute, und zwar jene reinen Geschäftsleute (nicht diejenigen, welche diese ihre Lebensweise mit andern Studien verbunden haben), dem Herrscher knechtisch, mag dieser das Volk oder ein Fürst sein, sie schmeicheln ihm mit Worten und richten ihre Handlungen nach seinem Gefallen ein: die Wissenschaft dagegen ist frei, sie pflichtet Niemanden bei, noch thut sie nach seinem Willen, ja wir müssen mit Plato Diejenigen, welche nur Das lehren, was den Obern oder der Menge gefällt, und das von diesen Genehmigte allein für wahr und richtig ansehen, nicht Gelehrte oder Philosophen, sondern Sophisten nennen. Plato vergleicht sie, mit Hinblick auf die Pöbelherrschaft, Dem, welcher ein ungeheures und gewaltiges Unthier aufzieht, so dessen Wuth und Begierden sowie die Mittel, diese zu erwecken und jene zu bändigen, kennen lernt, und nun je nach der Stimmung dieses Thieres etwas für böse oder gut ausgibt. In einem Staate, der das Licht der Wissenschaft zu ertragen unfähig, bleibt daher den Jüngern der Wissenschaft, und vornehmlich denen der reinsten Wissenschaft, der Philosophie, nur übrig, mit ihrem Körper allein in diesem Staate zu leben, wie auch Plato meinte; duldet aber der Staat die freie Untersuchung der wichtigsten Fragen, dann haben sie auf vernünftigem Wege, durch Lehre und Vorschrift, die öffentliche Zucht und die Institutionen des Staats allmählich zu verbessern, nur Das vor Augen, was ihnen wahr und richtig erscheint, nicht was der Menge und den Machthabern ansteht. Wird diess nicht geschehen, so wird die Menschheit, so weit die Gelehrten dazu beitragen können, nicht vorschreiten, und wäre es früher nicht geschehen, so steckten wir noch in den ersten Anfängen freier Entwickelung, oder vielmehr wir würden, weil ohne Fortschritt nur Rückschritt, noch den Voreltern der rohesten Vorzeit nachstehen. Endlich beschuldigt Plato, entweder der Wahrheit gemäss oder verleumderisch, diejenigen Staatsdiener, die er im Sinne hat, im Allgemeinen einer servilen Gesinnung. Da ihnen nun die Leitung des Staats anheimzufallen pflegt, was möchte es da Verderblicheres geben, als wenn sie so wären, wie sie Plato seiner Zeit gemäss geschildert zu haben scheint? Doch unsere Zeit, unsere Staaten, zumal der preussische unter dem jetzigen Könige, dessen Geist und Güte gleich grosse Bewunderung erregen, endlich unsere gesammten Verhältnisse fodern etwas Anderes und sichern uns vor solchem Unheil. Denn fast Alle, die später einmal an der Staatsverwaltung Theil haben sollen, werden zunächst auf unsern Universitäten durch den Unterricht in, wie wir hoffen,* reiner und liberaler Wissen-

* „Wie wir hoffen" — ungeheure Ironie! — Wie jetzt die Dinge stehen, hätten neun Zehntel unserer Juristen und Regiminalisten gar nicht nöthig auf die Universität zu gehen: sie werden doch nichts als Schreiber. Man kann sie nicht einmal Brodgelehrte nennen, denn sie lernen gar nichts als die Praxis ihres Amtes und mögen nichts anders lernen. Die Meisten werden kaum im Stande sein, Böckhs Worte nur zu übersetzen; an ein wahres Verständniss ist gar nicht zu denken. D. H.

schaft gebildet; erst wenn diese an ihnen gehörig gefeilt hat, werden sie durch mancherlei Vorübungen zu den Geschäften angeleitet, und erst dann treten sie in die Geschäftsthätigkeit selbst ein, bringen mithin zu ihr diejenige Bildung, welche sie hindert, die Schmach platonischer Unterwürfigkeit auf sich zu laden. Wohlan, Commilitonen, nicht nur ihr, die ihr die Wissenschaft um ihrer selbst willen sucht, sondern auch ihr, die ihr zu ihr mit der Absicht künftiger Theilnahme an der Staatsverwaltung tretet, hütet euch, dass euch nicht, bei Erwerbung des Apparats und der Ausrüstung in eurer Wissenschaft, die Fülle der Verhältnisse und der sich gleichsam von aussen her aufdringenden Meinungen den Geist verdunkele anstatt ihn zu erleuchten, ihn erschüttere anstatt ihn zu erheben, sondern müht euch vor Allem, den Geist für die Freiheit zu bilden und der Freiheit zu ergeben! So werdet ihr den Vorwurf meiden, den Plato den illiberalen Beamten machen konnte, und dem Staate werdet ihr heilsamern Nutzen gewähren, als die von jenem Weisen gegeisselten Schmeichler und allergehorsamsten Beipflichter den Athenern bereitet haben. Lebt wohl."

Hr. *v. Schelling* ist nun definitiv für Berlin gewonnen, der König von Bayern hat ihm den erbetenen Abschied gegeben und der König von Preussen ihm den Titel eines Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrathes mit dem Range eines Rathes I. Classe verliehen, doch darf er seinen bayerischen Geheimeraths-Titel fortführen. Er liest diesen Winter über negative Philosophie.

Ober-Consistorialrath Prof. *Marheinecke* ist der Antrag gemacht worden, Generalsuperintendent (Bischof) der Provinz Pommern zu werden. Manche wollten darin einen Versuch sehen, das Hegel'sche Element auf der Berliner Universität mit guter Manier zu vermindern. Wie dem auch sei, Marheinecke bleibt Professor der Theologie.

Dr. *Theodor Mundt*, der sich vor sieben Jahren schon in Berlin habilitiren wollte und damals, im Begriffe seine erste Vorlesung zu halten, suspendirt wurde, ist jetzt als Privatdocent aufgetreten und hat in seinen ersten Vorträgen ein ausserordentlich starkes Auditorium gefunden. Er liest Philosophie der Litteratur und über Schleiermacher. — Auch Dr. *Fortlage*, lange Jahre Privatdocent in Heidelberg, hat sich in Berlin habilitirt. Er ist ein sehr feiner Kenner der Poesie mehrerer Völker, beschäftigt sich auch mit Philosophie.

Bonn, Nov. Allgemeine Freude hat es erregt, dass *Dahlmann* bei unserer Universität endlich wieder einen Lehrstuhl erhalten hat. Er ist für deutsche Geschichte und Staatsrecht berufen. Leider ist zu fürchten, dass die hiesige Universität den neu Gewonnenen mit der Zeit wieder an Berlin abgeben muss. In Jena wurde Dahlmann zu seinem Abschiede von Professoren und Bürgern ein grosses Fest gegeben (*Prutz* dichtete ein schönes Lied dazu), hier wurde er eben so herzlich empfangen. Das Dampfschiff löste die Kanonen, die Stadt illuminirte, man brachte einen Fackelzug u. s. w. — Eine Berliner Zeitung berichtete vor einiger Zeit von hier, dass man hier über die unerwartete Ernennung des Dr. *Aschbach* zum ordentlichen Professor der Geschichte allgemein überrascht gewesen sei. An diese angebliche Ueberraschung der hiesigen Universität lässt sich wohl nicht füglich glauben, da es nur geringen Nachdenkens bedarf, um die Beweggründe zu erkennen, welche nach dem plötzlichen Tode des ausgezeichneten jungen Geschichtsforschers Dr. *Papencordt* die Berufung des Dr. Aschbach veranlasst haben. Wäre dieselbe, wie es mehr als wahrscheinlich ist, auch nicht schon vor der Feststellung des neuen Etats eingeleitet gewesen, so leuchtet es doch ohne Weiteres ein, dass die Ausgleichung bestehender Verhältnisse mit der neuen Bestimmung wesentlichern Rücksichten untergeordnet werden müsse. Bei der gegenwärtigen Verwaltung des Ministeriums der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten und dem strengen Festhalten dieser Behörde an einmal ausgesprochenen Grundsätzen lässt sich mit Sicherheit erwarten, dass die allmählige Zurückführung der Professuren bei der Universität zu Bonn auf die dem Normaletat entsprechende Zahl, so weit es die Aufgabe der Universität zulässt, planmässig ins Auge gefasst werde, und bei der Ernennung des Dr. Aschbach

zugleich die künftig eintretende Beschränkung des gegenwärtigen, anscheinend überzähligen Personals für den Vortrag der historischen Wissenschaften berücksichtigt worden sei. Jedenfalls aber kann die Universität Bonn, falls auch das eine oder andere Mitglied derselben aus besondern Gründen durch die Ernennung des Dr. Aschbach wirklich überrascht sein sollte, sich Glück wünschen, einen, wenn auch zur Zeit scheinbar überzähligen, doch durch bedeutende Werke in der gelehrten Welt anerkannten Historiker in die Reihe ihrer Professoren eintreten zu sehen. — Hier redet man auch davon, Prof. *Moser* werde von Königsberg hieher versetzt werden.

Königsberg. Prof. *Hävernick*, der gar kein Collegium zu Stande bringt, soll beim Ministerium auf Versetzung angetragen haben. Der König hat die Beschwerdeschrift des Senats (den vom Ministerium wegen der Hävernick'schen Sache ihm gegebenen Verweis betreffend) abweisend beantwortet, auch in Königsberg mündlich seine vollständige Billigung dessen ausgesprochen, was Minister Eichhorn thue. — Man spricht davon, Prof. *Jacobi* solle nach Berlin berufen werden.

Breslau. Die Sächsischen Vaterlandsblätter berichten von hier aus, es sei *Hoffmann* von Fallersleben im letzten Sommer eine Kränkung widerfahren, die ihn gewiss empfindlicher als seine Suspension getroffen habe, weil sie ihm von Collegen zugefügt worden: die philosophische Facultät habe ihn nämlich von ihren Sitzungen ausgeschlossen. „So viel man bis jetzt hört, wandte sich Hoffmann, sobald ihm der Beschluss zu Ohren kam, * geradezu an den Decan mit der Anfrage: „ob die Facultät ihn in Folge höhern Befehls, oder aus eigenem Antriebe ausgeschlossen habe?“ worauf ihm die Antwort wurde: „Die Facultät habe bei der ihr vorgesetzten Behörde desshalb angefragt und die Antwort erhalten: „„dass allerdings die Suspension die Theilnahme an allen amtlichen Verhandlungen ausschliesse.““ Man fragt sich nun ziemlich allgemein, was denn die Facultät zu dieser Anfrage bewog? Hoffmanns einstweilige Amtsentsetzung ist keine eigentliche Suspension, denn nach dem Landrecht hat ein Suspendirter nur Anspruch auf seinen halben Gehalt, während Hoffmann denselben ganz bezieht; dann untersagte ihm auch das Ministerium nur das Halten öffentlicher Vorlesungen. Wozu bedurfte die Facultät eines erweiternden Commentars dieser klaren und ausdrücklichen Ministerialverfügung? Für ehrenvoller mindestens hält man es allgemein, wenn sie eine solche Erweiterung abgewartet hätte, statt sie hervorzurufen. Aber es beschwerte vielleicht ihr Gewissen gar zu sehr, ferner mit einem Collegen zu verkehren, auf dem die ministerielle Ungnade lastet. Ob sie bedauerte, dass die gelehrte Körperschaft des Göttinger Museums so vereinzelt dastand in der liebevollen Behandlung ihrer Mitglieder und sie sich bestrebte, ein Seitenstück dazu zu liefern? Kann man ihr nun mit Wallenstein zurufen: „Du hast's erreicht, Octavio,“ so muss man mit demselben Helden redend hinzusetzen: „Es war kein Meisterstück.“ — — Es ist wohl nicht ganz richtig, wenn jener Beschluss der Facultät aus dem zarten „Gewissen“ der HH. Collegen allein abgeleitet wird; die Mitglieder der Facultäten haben bekanntlich allerlei Einnahmen unter sich zu vertheilen, so z. B. die Promotionsgelder; nun ist aber bekannt, dass eine Summe, durch 10 dividirt kleiner ist, als wenn sie bloss durch 9 dividirt wird. — Ueberdiess steht Hoffmann bei mehreren Mitgliedern der Facultät seit Jahren schon auf dem Kerbholze. Da war z. B. vor etlichen Jahren ein mit einem Generallieutenant nahe verwandter zur Disponibilität gestellter Officier in Breslau, der einige unbedeutende Bücher compilirt hatte und dem jener Generallieutenant gern eine Ehrenbezeugung zuwenden wollte, nämlich das Diplom eines Doctors *hon. causa*. Der damalige Rector liess sich willig finden, eben so die meisten Mitglieder der philos. Facultät, nur *Hoffmann* sagte trocken wie ein niedersächsischer Bauer: Si omnes consentiunt, ego non: dissentio und war nicht davon abzubringen. Da zu einem solchen Beschlusse Einhelligkeit der

* Er kam ihm erst dann zu Ohren, als er den Pedell fragte, warum er ihn zu der Sitzung einzuladen vergessen. D. H.

Stimmenden gesetzlich erfordert wird, so war jetzt die Sache abgemacht, d. h. der Hr. von X. wurde nicht Doctor; aber nein, er erhielt das Diplom. Einige Monate später kam dann freilich von Berlin eine starke Mercuriale für die Facultät, unter die Hoffmann schreiben konnte: „Mit Vergnügen gelesen," während sie den andern Herren kein Vergnügen machte. Es wäre gar nicht unmöglich, dass auch die Erinnerung an diesen Fall das „Gewissen" der Herren geschärft hätte. — Als eine Curiosität mag noch angeführt werden, dass *Hoffmann* als ordentlicher Professor der deutschen Philologie 500 Thaler Fixum hat, wogegen für die kürzlich gestiftete Professur für slavische Philologie 1500 Thlr. ausgesetzt sind.

Breslau. „Lehrfreiheit" ist dermalen ein vielbesprochenes Thema. Einige Zeitungen schieben dem jetzigen Ministerium den absurden Gedanken unter, es verstehe unter der Lehrfreiheit die Erlaubniss, das zu lehren, was geist- und weltliche Obrigkeit für wahr halte. Man kann über das, was wahr ist, anders als die dermaligen Regenten denken, man darf sie aber nicht auf solche Weise verleumden. Minister *Eichhorn* hat sich im August, wo er Breslau besuchte, über seine Ansicht offen und männlich vor der evangelischen Facultät ausgesprochen. Er sagte ungefähr Folgendes, das wir einem Berichte der L. A. Z. entnehmen: „Die grosse Bedeutsamkeit der Universitäten in der Gegenwart erkennend und anerkennend, ist es mir sehr erwünscht, mich gegen die einzelnen Facultäten über die Ansichten und Wünsche meines Königs und Herrn, sowie über meine eignen, aussprechen zu können, besonders da die Tagespresse und durch sie manche Uebelwollende, mancherlei zum Theil unwahre Gerüchte verbreitet haben. Darunter gehört namentlich die Behauptung, dass die Lehrfreiheit willkürlich beschränkt werden soll. Wie mir selbst ein solcher Gedanke fern liegt, so ist eine solche Maassregel von Seiten Sr. Maj. des Königs nach Dem, wie Allerhöchstderselbe sich ausgesprochen und gehandelt hat, und nach seinem Jedermann bekannten offenen und freimüthigen Charakter ganz undenkbar. Freilich wünsche ich, wie es auch der Wunsch Sr. Maj. ist, dass die Lehrer christlich theologischer Wissenschaft auch wirklich Christenthum lehren, in ihren Vorträgen eine „Position" festhalten und sich nicht in grundlose, vom schriftgemässen Christenthume abführende Theorien verlieren; zumal sich gegenwärtig die evangelische Kirche bei der in ihrer Mitte stattfindenden Gährung der verschiedensten Meinungen und Parteiungen offenbar in einer bedenklichen Krisis befindet, worauf die Gegner derselben nicht nur hinweisen, sondern welche sie auch zu benutzen suchen. Die Aufgabe der Theologen kann doch nur sein, das gegebene, in der Schrift begründete Christenthum zur wissenschaftlichen Erkenntniss zu erheben. Desshalb möchte ich gern wissen, wie die Mitglieder der evangelisch-theologischen Facultät in dieser Beziehung denken, wiewohl ich schon Gelegenheit hatte, einige derselben näher kennen zu lernen etc." — Da nun gerade zur Zeit unser allverehrter Consistorialrath Dr. Schulz, der bekannte Herold für Glaubensfreiheit und muthigste Bekämpfer zeitwidriger Bestrebungen, Decan der Facultät ist, so erklärte dieser im Namen derselben: es könne der theologischen Facultät nichts erwünschter sein, als von Sr. Exc. unmittelbar zu hören, dass die Lehrfreiheit unbeschränkt bleiben solle, und fühle er sich daher dem Hrn. Minister zu lebhaftem Danke für diese offene Erklärung verpflichtet, da sie Freudigkeit zur Fortführung des Lehramtes gebe; auch könne er seinerseits versichern, dass die Glieder der Facultät an dem Christenthume, wie es die Schrift lehre, sowie an dem gewesenen Christus festhalten; dass aber Jeder die christliche Wissenschaft seiner Ueberzeugung gemäss zu fördern suche. Mit diesen Aeusserungen erklärte sich der Minister im Allgemeinen zufrieden, bemerkte aber, dass Manche sehr subjective Vorstellungen vom Christenthume hätten; Andern der Muth fehle, ihre richtige Ueberzeugung laut auszusprechen, weil sie das Geschrei der Menge und den Gegenkampf fürchteten. (Letzteres passt nun freilich nicht auf unsern würdigen Dr. Schulz, wenn dieser auch keineswegs seine Ueberzeugung Andern als die allein richtige aufdringen will.) Dann beklagte sich der

Minister, dass die Forderungen Mancher, in Bezug auf Lehrfreiheit, gar zu weit gingen, und gab folgendes Beispiel: „Hat Jemand ein Buch geschrieben, worin Zweifel gegen das Dasein Gottes aufgestellt sind und andere christliche Lehren bekämpft werden, und sucht der Verfasser sein Buch auf alle Weise, selbst auf dem Markte, zu verbreiten, und es käme Jemand und forderte, es solle dieses Buch als irreligiös verboten werden, so würde ich meinerseits, obschon ich eins von den Censurmitgliedern bin, gegen ein solches Verbot sein, den Mann vielmehr lehren und schreiben lassen, wie er will. Käme dann aber derselbe Mann und verlangte von mir, ich solle ihn zum Lehrer der Religion oder zum Professor der Theologie machen, so würde ich zu ihm sagen: Freund, dazu eignen Sie sich nicht.“ Eben so meinte der Minister, es gebe viele sehr ehrenwerthe, in verschiedenen Zweigen der Wissenschaft ausgezeichnete und tüchtige Männer, die sich zu allem Andern, aber nicht zu Lehrern der Theologie eigneten und daher für solche Lehrstellen unbeachtet bleiben müssten. Man suchte dann von dem Minister zu erforschen, was er denn wohl in Abweichung von dem gewöhnlichen wissenschaftlichen Begriff unter dem Positiven verstehe; doch liess er sich auf keine Erörterung darüber ein, ebenso wie er die Bemerkung eines Facultätsmitgliedes über den Unterschied zwischen Belassen und Zulassen, rücksichtlich der Lehrbefugniss, meinte den Juristen zur Entscheidung überlassen zu müssen.“

(Der Herausgeber der Revue gesteht, dass er für seine Person noch viel ministerieller ist als Hr. Minister Eichhorn. Wenn Jemand ein Buch schreibt, das atheistische Doctrinen enthält, so würde ich zwar auch das Buch nicht gern durch die Polizei verboten sehen, ich würde aber in unsern Gesetzbüchern gern einen kurzen und bündigen Artikel sehen, kraft dessen man Verfasser und Verleger eines solchen Buches vor ein Geschwornengericht stellen und bestrafen lassen könnte, womit sich dann die Vernichtung des Buches von selber verstände. Doch davon auf ein ander Mal.)

Marburg, 15. Sept. Man hört bei Gelegenheit der Besprechung jener neuerdings in Göttingen stattgehabten Untersuchungen wegen Studentenverbindungen so viel fabeln, auf welche Weise man für die Dauer den Nachtheil, der dadurch den Studenten erwüchse, abwenden könne. Da meint man, die Regierungen sollten doch endlich einsehen, dass diese Verbindungen, Corps wie sie heissen, durchaus nichts Gefährliches, nichts Schädliches d. h. im Sinne der Centraluntersuchungscommission in ihren Tendenzen hätten, dass man also lieber sie ganz erlauben, sie offiziell constituiren und so beaufsichtigen könne. Das ist ein kindlicher Vorschlag; als ob die Regierungen nicht schon lange wüssten, dass diese Corps ihnen durchaus nicht gefährlich wären, dass sie dieselben sogar duldeten, dass sie sogar jedes Streben, das den Corps entgegenzuwirken beginnt, zu unterdrücken gewohnt waren. Es gehört mehr als Naivität dazu, wenn man in solchen Instituten einen schönen Rest, eine theure Ruine aus alten, verschwundenen, glücklichen Tagen, deren Beibehaltung man nicht genug empfehlen könne, zu verlieren meint, es gehört übrigens auch mehr als böser Wille dazu, solche in sich selbst haltlose, Geist und Sitten tödtende, Einrichtungen anzupreisen. Es liegen Beispiele vor, nicht nur einzelne, nein viele, die klar darthun, wie weit man gemeinschaftlich, d. h. im Corps, den Sinn für alles Höhere erstickte, wie man gemeinschaftlich aller Sitte frechen Hohn sprach, wie man gemeinschaftlich den Grund legte zu einem geistig und körperlich ruinirten Quecksilberleben; ich will sie nicht anführen, nicht den wüsten Schlamm rühren. Da sage man nun noch, man solle sie beibehalten, da spreche man nun noch ein Wort zu ihrer Vertheidigung! Es ist ein altes abgelebtes Aushängeschild, das solche Institute vorhalten: Freundschaft, gegenseitige Förderung, Aufrechthaltung des anständigen Betragens der Studenten unter sich und dem Bürgerstande gegenüber. Man müsste mit Blindheit geschlagen sein, wollte man auch nur das Geringste daran wahr finden. „Freundschaft“ von Heute auf Morgen, auf der Bierbank, aber auch keine Spanne weiter, Cliquen und Coterien gegen Draussenstehende; „gegensei-

tige Förderung!“ jawohl im obigen Sinne aber; „ehrenhaftes Betragen,“ ein Spiel mit der Ehre, die man heute absichtlich in den Koth tritt, um sie morgen wieder rein zu pauken; ein kindisches Spiegelfechten das Duelliren, wobei man vorher sein Leben beim Mützen-, Cravatten-, Leder- und Bandagenfabricanten versichert hat. Ja es ist endlich Zeit, dass man darauf denkt, solche Verbindungen zu zerstören, dass man anfängt, die Augen, die man väterlich zugedrückt hat, endlich zu öffnen und das Treiben in seiner Nacktheit zu sehen! Es ist schon ein gutes Zeichen, wenn aus dem Studentenkörper selbst, von innen heraus eine Partei diesem Alten sich entgegen zu setzen wagt, wie hier in Bonn, Leipzig, Berlin etc., wenn sie fussend auf wissenschaftlicher Bildung, treuer Anhänglichkeit an das Vaterland sich nicht scheut, in offenem, allem geheimen Treiben feindlichen Bewusstsein ihrer Würde und ihrer Aufgabe sich lossagt von solchen kindischen Formen. Vor Allem müssen die Professoren selbst daran den lebhaftesten Antheil nehmen, da allein dadurch nur wieder der in der Mehrzahl erlöschende Sinn für reine Wissenschaft angefacht wird. In diesem Sinne muss vor Allem Marburg Herrmanns Abgang beklagen, da er stets ein Vertheidiger der Rechte der Studirenden, aber ebenso ein Feind solches wüsten Treibens der Corps war. Der an seine Stelle berufene Bergk hatte erst eine heftige Opposition der Facultät zu bekämpfen, da derselbe ein Anhänger der Hegelschen Schule ist, und man sich möglichst rein halten wollte von dem „Hegelschen Götzen.“ Aber die Regierung, die hierin den Ausschlag gegeben hat, scheint darin anders zu denken, zumal sie ja auch in Dr. Bayrhofer, einem freisinnigen, geistreichen Hegelianer, einen würdigen Professor der Hochschule erhält.

Erlangen, 14. Sept. Von den vielen Denkmälern, die in unserem Lande errichtet werden, wird sich nun auch eines in unsere Stadt verirren, die in Deutschland und Bayern selbst fast verschollen ist. Wir feiern im nächsten Jahre das Stiftungsjubiläum unserer Universität, und der König hat uns bei seiner letzten Anwesenheit in hiesiger Stadt die Versicherung gegeben, dass bis dorthin dem Stifter, Markgrafen Friedrich Alexander, ein Standbild auf unserem Marktplatz, der das ehemalige markgräfliche Schloss, jetzt Universitätsgebäude, zur Fronte hat, errichtet werden solle. Wie wir hoffen, werden zu dem Feste die vormaligen Musensöhne unserer Stadt weit und breit zusammenströmen und dem stillen Erlangen für einige Tage ein lange nicht gesehenes Leben verleihen. Begierig sind wir, wie das Fest werde eingerichtet werden? Wird es in dem Geiste gehalten, der seit einem Jahrzehnd unsere Universität regiert, dann gibt es einige Umzüge gelbsüchtiger Kopfhänger unter Psalter und Saitenspiel. Seit etwa zwölf Jahren sind wir völlig unter der Herrschaft des Pietismus oder eigentlich unter jener des Präsidenten des protestantischen Oberconsistoriums und einiger protestantischer Oberconsistorialräthe. Die theologische Facultät, als die stärkste, gibt hier den Ton an. So lange Winer hier war, fand sich noch einiges Leben in dieser Facultät, aber dem Manne war es hier nicht wohl, er ging nach Leipzig. Seitdem werden alle theologischen Professuren mit Geistlichen aus der Umgegend besetzt, nach Männern von Namen ist gar keine Frage mehr. Die studirenden Theologen werden durch das neu eingerichtete Repetentenwesen unter der Aufsicht eines theologischen Ephorates gehörig eingeschnürt. Wer ein Fünkchen Rationalismus verspüren lässt, der fällt bei den Candidatenprüfungen durch, und namentlich letzterer Punkt ist ein mächtiger Sporn für die Theologen, wenigstens gläubig zu scheinen. Sollte man es nun aber glauben: nach dem Tacte, den die einflussreichen Theologen schlagen, müssen auch Philosophen, Juristen und Mediciner die Köpfe hängen; der Glaube ist hier Vorbedingung einer jeden Professur. Sehr natürlich will sich ein solcher Zwang mit der medicinischen Facultät am wenigsten vertragen. Von Philosophie ist hier ohnehin keine Rede; seit Jahren dachte kein Student daran, Philosophie zu treiben; es wird bei keinem Examen darnach gefragt; den Theologen könnte sie sogar bei ihrer Anstellung nachtheilig werden. Die Juristen fügen sich; die Mediciner nach Möglichkeit. Aber was ist die

Folge? Die Frequenz der Universität lässt auffallend nach, diese schrumpft zuletzt zu einem theologischen Seminarium zusammen. Die medicinischen Professoren sind nahe daran, gar nicht mehr lesen zu können; Ausländer sind so selten bei uns, wie weisse Raben. — Bis heute ist keine Aussicht, dass geholfen werde; man findet in diesem Systeme, wie es scheint, eine Stütze des Bestehenden.

München, Sept. Vor kurzem gelangte an die philosophische Facultät der hiesigen Universität ein Ministerialrescript mit der Aufforderung, einen Professor der Geognosie, katholischer Confession, für die Universität München vorzuschlagen. Es beruht diese Motivirung auf einer frühern, ich weiss nicht ob nur provisorischen Entschliessung, die drei Landesuniversitäten nach den kirchlichen Confessionen der Art zu scheiden, dass Würzburg und München katholische, Erlangen protestantische Universität sein solle. Wenn nun solcher Anordnung unverkennbar die löbliche Absicht zu Grunde liegt, etwanigen Reibungen zuvorzukommen, Anforderungen der Einen oder der Andern im voraus abzuschneiden, so kann man doch auch nicht umhin, das Missliche, ja selbst das Unzweckmässige dieses Verfahrens einzusehen, einzusehen wenigstens, dass man sich die Zufriedenheit beider Theile damit nicht erwerben kann. Abgesehen davon; dass die Universität Erlangen grossentheils eine vom Staat ursprünglich unabhängige protestantische Stiftung ist, abgesehen von dem Missverhältniss einer so kleinen Hochschule zu der der Hauptstadt, die alle Mittel der Ausbildung, vielseitiger Belehrung und Erheiterung in sich schliesst und durch die gemeinsamen Kräfte des Landes und seiner Bevölkerung erhalten wird, tritt die gewiss ernste Frage hervor, ob es gut gethan ist, den Zwiespalt der Confession, der in einer Wissenschaft, der Theologie, leider unvermeidlich ist, nun auch in die übrigen tragen zu wollen, und nun auch rein protestantische und rein katholische Mathematik, Physik, Pathologie, Pandekten etc. begründen zu lassen. Denken wir uns nur eine nahe liegende Consequenz, dass man etwa in Berlin in gleicher Weise verführe, so muss es rasch einleuchten, dass das Vorhaben, deutsche Universitäten nach den Confessionen zu scheiden, heilvolle Folgen nicht, wohl aber, dass es der Wissenschaft wie dem Leben, vor Allem der uns so nöthigen Eintracht in Deutschland grosse Gefahr, ja wirklichen Schaden bringen werde. Danken wir Gott, dass wir im Leben noch so viele Punkte gemeinsamer Thätigkeit haben, in der Meinung noch nicht über Mein und Dein entscheidet; bewahren wir diese heiligen Stellen und reissen wir nicht Hände auseinander, die sich bisher brüderlich gefasst gehalten! Vielleicht, dass endlich auch die Theologie ihre Isolirung von den andern Wissenschaften unerträglich und Gemeinschaft nothwendig findet.

Gelehrte Ueberproduction. Das Hannöverische Justizministerium erlässt in der Hannover. Zeitung eine Bekanntmachung, dass das Land viel zu viele Candidaten der Advocatur habe, dass die Aussichten für dieselben ganz schlecht seien u. s. w. — Das Weimarische Oberconsistorium macht ebenfalls bekannt, dass, im Verhältniss zu der Möglichkeit künftiger Versorgung, zu viele junge Leute sich den höheren (!) Studien widmen, namentlich habe das Missverhältniss der Anzahl der theologischen Candidaten zu der Anzahl der Pfarrstellen in den letzten zwölf Jahren auf eine wahrhaft beunruhigende Weise zugenommen, ein examinirter Candidat müsse dermalen zwölf, vierzehn und mehr Jahre warten, ehe sich eine Pfarrei für ihn finde. — Die Revue hat schon früher mitgetheilt, dass die Bayrische Regierung gegen das Studium der Medicin aus ähnlichen Gründen gewarnt hat.

Der immer vergnügte Weinwirth Louis Drucker in Berlin suchte einmal in den Zeitungen einen Hausknecht, der aber Griechisch verstehen müsse. Vielleicht ist das die beste Weise, Se. Wohlgeboren den deutschen Philister von seiner Studirwuth allmählig zu curiren. Der Gegenstand sei den Caricaturisten bestens empfohlen. Auch ein paar komisch-satyrische Romane thäten gut. Es ist betrübt, wie es ist, betrübt nach allen Seiten. Zunächst leiden Tausende von Familien, Tausende von Individuen werden

unglücklich: sehr viele solcher Studirten, die zu keiner Anstellung kommen, verkümmern, sehr viele verlumpen. Die, welche endlich mit Noth und Mühe zu einer Anstellung kommen, haben graue Haare, ehe sie eine Familie gründen können; wie sehr die Sittlichkeit dabei leidet, ist weltbekannt. Und nun die tausend Niederträchtigkeiten, zu welchen dieses Gros der „Studirten" sich entschliessen muss, um zu einem Stellchen zu kommen, um dann später hinaufzurücken u. s. w. Wer bei jetzigen Zeitläuften studirt, um ein Amt zu übernehmen, wenn er nicht entweder durch sein Vermögen unabhängig ist oder so viel Talent hat, um jeden Augenblick dem Staatsdienste entsagen und von seinem Talente leben zu können, das ist entweder eine gemeine Seele oder ein Schwachkopf. Der deutsche Philister sieht das aber dermalen noch nicht ein, es muss noch viel schlimmer kommen, ehe es besser und er klug wird. Seit den Zeiten, wo der fürstliche Absolutismus allmälig dahin kam, dem Beamtenstande Garantien zu geben, also seit dem Aufkommen des beamtlichen Vormundstaats hat sich der Deutsche die stolze Zuversicht und Selbständigkeit des mittelalterlichen Stadtbürgers abgewöhnt, er ist behandelt worden wie die Buben Maikäfer flattern lassen, denen sie einen Faden ans Bein gebunden, ein Beamter schien ein Halbgott, und da auch Handel und Gewerbe unter solchem Regimente eben nicht blühen konnten, während der Beamte in der Staatskrippe täglich sein Futter fand: so hat sich der deutsche bourgeois allmälig daran gewöhnt, so viele seiner Söhne als möglich in den Staatsdienst zu bringen, weil die Leute dann 1) vornehmer würden, in einen höheren Stand kämen, und 2) ein sichereres Brod hätten. Das Ding sieht ungefähr so aus, wie wenn sich bei einem Platzregen ein ganzer Markt Leute unter einen Thorweg flüchten will, der nur Wenigen Obdach geben kann; man muss dann das zufriedene Gesicht derjenigen betrachten, die dem Zuge nicht folgen, weil sie — einen Regenschirm haben. Der Staatsdienst (Kirchendienst u. s. w. natürlich mit eingeschlossen) ist das schützende Obdach; wenn man die Leute thun sieht, so muss man glauben, es könne Niemand mehr glücklich leben, der nicht ein Amt hat. Natürlich hat der Staat dem Andrange nicht widerstehen können: zuerst hat er die Zahl seiner Justiz- und Verwaltungsstellen so sehr als möglich vermehrt; als da nicht weiter zu helfen war, hat man mehrere Gewerbe in den Staatsdienst aufgenommen: anstatt z. B., wie es billig ist, bloss dafür zu sorgen, dass Bau-, Ingenieur- und andere Specialschulen bestehen, damit wer Lust hat, Architekt, Ingenieur u. s. w. werden und sein Gewerbe treiben und dann, wenn der Staat Häuser, Strassen, Häfen, Deiche u. s. w. bauen lassen muss, um Uebernahme des Geschäfts mit seinen Fachgenossen concurriren kann, hat der Staat auch eine Anzahl von Architekten, Strassen- und Wasserbaumeistern zu seinen Beamten gemacht u. s. w. Eine Zeitlang muss der Staat es für möglich gehalten haben, alle Intelligenz und Bildung in seinen unmittelbaren Dienst zu nehmen: was nicht an gelehrten Schulen und Universitäten, oder in den Akademien unterzubringen war, z. B. Dichter, denen gab man wenigstens einen Hofrathstitel und wo möglich eine Bibliothekarstelle oder eine Pension. Jetzt sind der Poeten, Journalisten, wissenschaftlichen Schriftsteller zu viele, als dass man sich nicht endlich darein ergeben müsste, neben den Culturpflanzen im Staatsgarten auch das wildwachsende Unkraut zu dulden, weil besagtes Unkraut im Freien ganz gut gedeiht und der Regen des Himmels — das Geld des Publikums — eben so gut thut als die Quartalbezüge aus der Staatsgiesskanne. Das ist aber noch zu neu, als dass der Philister für sich und seine Söhne daraus eine gute Lehre zu ziehen vermöchte, ja selbst vielen der Gebildeteren, die dazu unabhängig sind, hängt noch der alte Zopf an. Es gibt Kaufleute und Fabricanten, die an ihrem Tische jährlich mehr für feine Weine ausgeben als ein Geheimerathsgehalt beträgt und die überglücklich sind, wenn sie — nicht reell, denn das wäre gegen ihr Interesse, aber doch für den Schein — in das Staatsdienerthum aufgenommen werden, d. h. den Titel eines Commercienrathes bekommen. Man kann es freilich dem einzelnen Individuum nicht verdenken, wenn es, so lange die Finsterniss gar zu

dick ist, den allgemeinen Brauch mitmacht, und wenn der Staat einmal der administrativen oder Justizbranche seines Dienstes im Allgemeinen einen höheren Rang beilegt als der Kirchen- oder Unterrichtsbranche, so ist es nur eine Anwendung des mundus vult decipi etc., wenn Professoren sich zu Geh. Regierungs-, Geh. Ober-Regierungs-, Geh. Justiz-, Medicinal-Geh. Medicinal-, Consistorial-, Schulräthen u. dgl. bei Gelegenheit machen lassen, obgleich es betrübt ist, dass man die Ausgezeichneten eines Berufes dadurch auszuzeichnen und zu ehren glaubt, dass man ihnen eine falsche Etikette anhängt, gleich als wollte man einen vorzüglichen Flötisten dadurch ehren, dass man ihm das Prädicat eines Geh. Bassisten beilegte. Doch wir sprachen von dem Ueberflusse an Leuten, die vom Staate ernährt zu werden begehren. (Merkwürdig, dass trotz diesem Ueberflusse gar kein Ueberfluss an eigentlich geschickten Leuten vorhanden ist, Juristen, Verwaltungsbeamte u. s. w., die nicht bloss Acten lesen, und Tabellen führen, sondern wahrhafte Fortschritte in der Gesetzgebung, Rechtspflege, Finanz, Verwaltung u. s. w. auf die Bahn bringen, überhaupt denken können, diese sind selten genug). Wahrhaft helfen kann hier nur die Zeit, die dem deutschen Philister allmällig die ersten Hauptstücke vom Katechismus des gesunden Menschenverstandes schon beibringen wird. Vorläufig aber sollte der Staat, wie er jetzt noch ist, auch ein wenig helfen. Wenn sich das Blut in einem Körper nach dem Kopfe hindrängt, so muss man es ableiten, mit Redensarten, wie Warnungen in Amtsblättern sind, richtet man nichts aus. In einer wohlconditionirten Nation darf es nicht an untersuchenden, lehrenden und schreibenden Gelehrten, und es darf nicht an studirten Praktikern für Justiz, Administration, Kirchendienst u. s. w. fehlen, es darf aber eben so wenig an Leuten fehlen, die das Oekonomische der Nation besorgen — Urproduction: Land-, Bergbau u. s. w.; Industrie; Handel — und zwar zu diesen Geschäften nicht nur Hände und Füsse und allenfalls noch Capital, sondern auch Köpfe und zwar kenntnissvolle und durch einen tüchtigen allgemeinen und Fachunterricht ausgebildete Köpfe mitbringen. Und an diesen Köpfen fehlt es uns in Deutschland sehr. Man errichte höhere Bürgerschulen, aber rechte, man errichte Specialschulen für die verschiedenen Berufe; man stelle die rechten Männer an die Spitze dieser Anstalten, man lasse dann die Routiniers der Administration nicht mehr allein über die Interessen der Urproducenten, der Industriellen und der Kaufleute in ihren Bureaux entscheiden, sondern nehme an England ein Exempel, wo man vor Erlassung von Gesetzen über Gegenstände dieser Gebiete Enquêten anstellt und sämmtliche Interessenten zur Mittheilung ihrer Erfahrungen und Ansichten auffordert, und wo, so viel man weiss, nie der Fall vorgekommen ist, dass die Fabricanten den Inhalt eines sie betreffenden Gesetzes über Deutschland, etwa aus dem Schwäbischen Mercur erfahren haben; man setze dieses System 50 Jahre lang fort und habe überhaupt halbwegs gesunden Menschenverstand und wir erleben es noch, dass der deutsche Philister kein Philister mehr ist und nur solche junge Leute studiren werden, die eine wahrhafte Vocation entweder für die reine Wissenschaft oder für irgend eine Branche des öffentlichen Dienstes haben. Freilich werden diese Beamte alsdann nicht so zahm sein wie die jetzigen, sie werden ihr Amt nicht als eine unverdiente Gnade ansehen, die ihnen irgend ein Protector erwiesen, man wird weniger Absetzungen, aber dafür mehr Dimissionen erleben, die unten genommen werden, wenn oben der Wind gewechselt hat. Wir entlehnten dem socialen, litterarischen und politischen Leben der Franzosen und Engländer so Vieles, das schon in Frankreich und England nicht viel und bei uns gar nichts werth ist, z. B. den ideenlosen französischen Constitutionalismus oder Liberalismus; merkwürdig, dass die englische und französische Mode der Dimissionen von Beamten in Deutschland noch immer nicht hat Mode werden wollen. Man lässt sich lieber pensioniren. Man thut wohl daran, denn sonst würde ja dem deutschen Philister das Axiom, der Staat gebe das sicherste Brod, ganz zu nichte; ein Dutzend solcher Fälle würden sein Bewusstsein in Unordnung bringen, es wäre ein moralisches Erdbeben für ihn. Hoffen wir, dass

ohne solche und andere Erschütterungen unser Mittelstand durch den blossen Gang der Geschichte allmälig dahin kommen wird, dass es der obrigkeitlichen Warnungen vor dem Studiren nicht mehr bedarf.

β. Deutsche Bundesstaaten.

I. Preussen.

(**1. Behörden.**) Berlin, November. Im Laufe des vorigen Monats ist folgende königliche Cabinetsordre sämmtlichen Oberpräsidien zugegangen: „Ich habe schon öfter auf die Nothwendigkeit hingewiesen, der Tendenz des schlechten Theils der Tagespresse: die öffentliche Meinung über allgemeine Angelegenheiten durch Verbreitung von Unwahrheiten oder entstellten Thatsachen irre zu leiten, dadurch zu begegnen, dass jeder solchen falschen Mittheilung augenblicklich die Wahrheit durch Berichtigung der Thatsachen in denselben Blättern gegenüber gestellt werde, welche sich der Verfälschung schuldig gemacht haben. Es genügt nicht, die Gegenwirkung gegen schlechte, für den öffentlichen Geist verderbliche Bestrebungen eines Tageblattes den anderen, von einem besseren Geiste geleiteten Blättern zu überlassen und nur von ihnen zu erwarten. Eben da, wo das Gift der Verführung eingeschenkt worden ist, muss es auch unschädlich gemacht werden; das ist nicht nur Pflicht der Obrigkeit gegen den Leserkreis, dem das Gift geboten worden, sondern es ist zugleich unter allen Mitteln das wirksamste, die Tendenzen der Täuschung und Lüge, wie sie sich zeigen, zu vernichten, indem man die Redactionen zwingt, das Urtheil über sich selbst zu veröffentlichen. Ich habe es darum missfällig wahrgenommen, dass dies ebenso rechtmässige als nothwendige Mittel, Ausartungen der Presse zu zügeln, bisher wenig oder gar nicht angewendet worden ist. Sofern die bisherigen Gesetze die Verpflichtung der inländischen Zeitungen zur unweigerlichen Aufnahme aller unter amtlicher Autorität ihnen zugesandten thatsächlichen Berichtigungen, und zwar ohne alle Anmerkungen und einleitende Betrachtungen, nicht genügend festgestellt haben sollten, erwarte Ich von dem Staatsministerium vordersamst die Vorschläge zu der nöthigen Ergänzung derselben. Wenn sie aber für den Zweck schon jetzt ausreichen, so will Ich, dass dieselben auch zum Schutz des Rechtes und der Wahrheit von Meinen Behörden kräftig gehandhabt werden, und empfehle dies, nebst den Ministerien selbst, insbesondere der unmittelbaren Sorgfalt der Oberpräsidenten, denen das Staatsministerium die Weisungen desshalb zu ertheilen hat. Je ernster es Mir am Herzen liegt, dass der edlen, loyalen, mit Würde freimüthigen Gesinnung, wo sie sich kund geben mag, die Freiheit des Wortes nicht verkümmert, der Wahrheit das Feld der öffentlichen Besprechungen so wenig als möglich beschränkt werde, desto unnachsichtiger muss der Geist, welcher Waffen der Lüge und Verführung gebraucht, darnieder gehalten werden, auf dass die Freiheit des Wortes unter dem Missbrauche desselben nicht um ihre Früchte und ihren Segen betrogen werden könne. *

Berlin, October. In der Vertheilung der Geschäfte der Unterrichtsabtheilung des Ministeriums ist nebst mehreren andern nun auch die Ver-

* Diese Verordnung hätte vielleicht schon längst erlassen werden sollen. Gut, dass sie endlich da ist, wenn es auch eben nicht nöthig war, sie in dieser Fassung zu haben. Nicht nur der „schlechte“ Theil der Tagespresse verbreitet manchmal Unwahrheiten, es passirt das auch dem „guten“ Theile, namentlich wenn von den Staaten die Rede ist, in denen über die Thätigkeit der Behörden nur auf krummen Wegen Notizen gewonnen werden können. Die Pädag. Revue kann natürlich nicht wissen, zu welchem Theile man sie rechnet, nur das weiss sie, dass sie nicht die Tendenz hat, durch Unwahrheiten oder durch Entstellung von Thatsachen, item durch Verfälschung, die Meinung ihrer Leser irre zu leiten. Gleich viel aber, ob die Revue ein „gutes“ oder ein „schlechtes“ Blatt ist, sie wird mit grossem Vergnügen officielle Berichtigungen aufnehmen, wenn und so oft sie etwas Unrichtiges gemeldet hat. D. H.

änderung eingetreten, dass Geh. Ober-Reg.Rath Dr. *Joh. Schulze*, dem seit 20 Jahren die Universitäten und Gymnasien aufgetragen waren, und dem die meisten Fortschritte, welche das Gymnasialwesen seit dieser Zeit in Preussen gemacht, verdankt werden, die Bearbeitung der Gymnasialangelegenheiten abgetreten und nur das Universitätswesen behalten hat. Geh. Ober-Reg.Rath Dr. *Kortüm* hat zu der Aufsicht über die h. Bürgerschulen nun auch die evang. Gymnasien übernommen; die katholischen besorgt Geh. Reg.Rath *Brüggemann*, früher Director des Düsseldorfer Gymnasiums und dann kurze Zeit Provincialschulrath in Coblenz. — Böse Zungen wollen die Verengerung des Wirkungskreises des Geh. Rath J. Schulze nicht dadurch erklären, dass die wahrhaft wunderbare Arbeitskraft des seltenen Mannes nachgelassen habe, sondern aus dem, was sie das „neue System" nennen, aus dem Bestreben nämlich, sich der Hegelianer zu entledigen. Ein solcher „Böswilliger" schreibt darüber in der L. A. Z.

„Unverkennbar werden allerlei Versuche gegen eine weitere Handhabung und Verbreitung Hegelscher Philosophie bei uns gemacht. Dahin gehört z. B. die Unumwundenheit, mit welcher hochgestellte und einflussreiche Personen sich gegen diese Philosophie erklären; dahin gehören die Schwierigkeiten, die man jüngern Anhängern derselben, wenn sie bei irgend einer preussischen Universität sich habilitiren wollen, in den Weg legt; dahin gehört die Ausschliessung eines ausserordentlichen Professors der Berliner theologischen Facultät bei Vertheilung von Gehaltszulagen; dahin gehört die Organisation eines regelmässigen kleinen Kriegs gegen die Hegel'sche Philosophie in der Berliner Literarischen Zeitung;* dahin, wenigstens Eines Theils dahin, gehört die Berufung Schelling's nach Berlin. An sich ist es in der That unglaublich, dass einsichtsvolle Männer sich einbilden, den ungleichen administrativen Kampf gegen eine geistige Macht ausfechten, eine so fest gegründete ** Thatsache, wie im Reiche der Wissenschaft die Hegel'sche Philosophie ist, umstossen oder auch nur vor der Hand beseitigen zu können. Die offenbaren Anhänger dieser Philosophie kann man freilich aus irgend einem Staate verbannen oder doch von den Lehrstühlen verdrängen; das Studium und die Werthschätzung dieser Philosophie aber nicht einmal aus irgend einem Staat. Und verbannt man dieselbe nun etwa aus Preussen, wohl! so findet sie eine Statt in Schwaben, in Mecklenburg, oder wo es sonst im lieben Vaterlande sei; gelänge es sogar, aus allen deutschen Grenzen sie zu verscheuchen, sehet da! sie hat bereits in Finnland und wer weiss wo noch im Norden ihren Thron. Geschickter schon ist die Veranstaltung, sie wissenschaftlich zu bekriegen, durch Begünstigung z. B. des Schelling'schen Systems. Nur kann leider Schlimmeres einem wissenschaftlichen Systeme nicht widerfahren, als ein tendentiöses officielles Protectorat; ein System, das von Regierungswegen begünstigt wird, kommt schon deshalb in Verruf und Missachtung. Die wissenschaftliche Presse zu beschränken hat man nun einmal nicht mehr den Muth, und könnte man sich so weit vergreifen: „Was will die Flocke gegen die Lawine? Kein Censor fällt der Wahrheit in den Zügel; er hat nur Federn, doch die Wahrheit Flügel." Wie kommt man nur dazu, dies ganz zu übersehen, oder, wenn man es nicht übersieht, gering zu schätzen? Wie kommt man dazu, dem schönsten Vorrecht einer Regierung, dass sie parteilos sei und überall hin der Intelligenz die freieste Bahn bereite, in diesem besondern Falle zu entsagen? Man glaubt vielleicht sich bei diesem Streite nicht zur Partei zu machen, sondern durch die Bekämpfung einer verhassten Richtung über den Parteien stehend dem allgemeinen Wohle zu dienen. Einer Richtung. Die Philosophie Hegel's, das Hegel'sche System, als eine abgeschlossene That — sagt man sich

---

* Darüber hat sich Niemand zu beschweren. Der Redacteur jener Zeitung wird halt ein Gegner der Hegel'schen Philosophie sein. D. H.

** Stat sua cuique dies. Die Hegel'sche Philosophie als System war baufällig und wäre mit der Zeit von selbst gestürzt. Die administrativen Angriffe haben ihm wieder für einige Zeit auf die Beine geholfen. D. H.

wohl — die wolle man ja stehen lassen, sie sei nun einmal da; man hat sie ja sogar in Preussen eine Zeit lang wie eine Art Allonge bei der Einschulung künftiger Staatsdiener werthgeschätzt; allein die Hegelianer, diejenige Richtung, oder besser diejenigen Richtungen, die Jüngere, gebildet durch Hegel, zuletzt eingeschlagen haben, wolle man verhindern, ihren staats- und sittengefährlichen Einfluss auf das wirkliche Leben zu üben. Nicht mit der freien Wissenschaft habe man es zu thun, sondern nur mit den heillosen Praktiken Derer, welche unter dem Schilde der Wissenschaftlichkeit die Religiosität, den Glauben, das Christenthum, kurz alle Stützen des positiven Lebens im Staate untergraben.* Jene Richtungen behaupten aber in der That, auch ihrerseits das Sittliche zu wollen, wie denn nichts sittlicher ist als die Erforschung der Wahrheit und der Kampf für die Wahrheit; wenn es dabei geschehe, dass manches gemeinhin Geltende sich als Vorurtheil ergebe und wankend werde, so sei das nicht ihre Schuld; was wirklich Bestand habe, lasse sich eben gar nicht erschüttern, und jeder Versuch dazu müsse in seiner eigenen Ohnmacht zerfallen; was aber wankend werde, sei eben dadurch als solches ausgewiesen, was zum Untergange bestimmt sei; dadurch nun, dass man solches verfallen und fallen lasse, komme weder die Sittlichkeit noch insbesondere der Staat in Gefahr. So steht also Meinung gegen Meinung; nur durch die weitere Entwickelung der Wissenschaft kann eine befriedigende Entscheidung herbeigeführt werden, und wenn eine Regierung vorweg entscheidet durch die Unterdrückung jener Richtungen, so hat sie jedenfalls Partei genommen. Gesetzt aber auch, was unsere Ansicht nicht ist, es sei die Bekämpfung der sogenannten junghegelschen Fraction, wegen ihres Andringens auf Das, was dem Volke heilig ist, ein Act der Staatsweisheit, so ist dadurch noch keineswegs die Unterdrückung der ganzen Hegel'schen Schule gerechtfertigt, um so mehr, da man weiss, wie eifrig eine andere Fraction derselben jene Consequenzen der jüngern Seite bekämpft. Um diese Unterdrückung zu erklären, bleibt nichts übrig, als dass man da, wo die Gewalt ist, einen Widerwillen gegen die Hegel'sche Philosophie überhaupt voraussetze. Solcher Privatabneigung oder Idiosynkrasie würde nun ein besonnener Staatsmann, in Rücksicht auf die von ihm zu fordernde Parteilosigkeit, gewiss nicht unbedenklich Folge leisten, wenn er nicht dafür einen sichern Rückhalt hätte. Nun will man wissen, dass der König der Hegel'schen Philosophie entschieden abgeneigt sei. Würde aber der König selbst, dessen Vorliebe für jede freie, treue und eigenthümliche Entfaltung geistigen Lebens durch Zeugnisse genug erwiesen ist, um seiner eigenen Ansicht willen keine irgendwie lebendige Regung unterdrücken, so kann es doch geschehen, dass des Königs Neigung in den Händen Derer, welche sie bloss aufnehmen, zum starren Willen werde, und dann wirke, was der König selbst nicht will, noch wollen kann. Das Gewollte ist offenbar Pietät im Allgemeinen, Ehrfurcht vor der Sitte, Ehrfurcht vor dem Gesetz, Ehrfurcht vor dem Heiligen. Ist nun aber bei der Anwendung dieses Willens auf besondere Erscheinungen, erst in irgend einer, wie hier in der Hegel'schen Philosophie, die tiefe Pietät, die darin wohnt, verkannt worden, so droht dieselbe Gefahr auch jeder andern beliebigen Richtung, und man muss dahin kommen, in irgend einer ganz bestimmt gefärbten Gesinnung ausschliesslich die Pietät, auf welcher das Wohl des Ganzen ruhen muss, zu finden. Man wird dann entschieden eine einseitige Richtung begünstigen; die wichtigsten Aemter wird man mit Männern von einer gewissen Farbe besetzen. Das Schlimmste hierbei ist noch nicht, dass man eine Menge von Talenten und Kräften Derer, die dieser Richtung nicht huldigen, ungebraucht lassen muss; es ist besonders zu erwägen, dass, ungeachtet des Scheines, im Interesse der Religion zu handeln, eine Regierung in Dem, was sie thut, doch immer nur das eigentlich politische Interesse vertritt. Die Religion ist da nur zum Werkzeuge gemacht, mittelst dessen man die Ruhe und Stätigkeit des

* Und hier hat die Regierung vollkommen Recht. D. H.

Staatslebens sichern will. Es ist aber klar, dass dies zunächst zum Schaden der Religion gereichen muss, weiterhin dann auch zum Schaden des Staats. Das lässt sich auf verschiedene Weise zeigen, unter Anderm so: die Männer, welche man ihrer positiven religiösen Richtung wegen bei der Besetzung von Staatsämtern bevorzugt, bringen eben ihr religiöses Interesse mit, und können nicht umhin, zu dessen Befriedigung wiederum ihre politische Stellung zu benutzen. Es wird also nun umgekehrt der Staat einer religiösen oder kirchlichen Fraction dienstbar. An dieser Seite wird, wie sich leicht prophezeien lässt, der Widerspruch, in welchen der Staat durch die reactionaire Richtung mit sich selbst geräth, am frühesten fühlbar werden. Nicht im Interesse der Hegel'schen Philosophie, denn gegen diese ist das Kämpfen ohnmächtig, sondern lediglich im Interesse des Staats ist zu wünschen, dass eine so falsche Stellung wie die angedeutete lieber vermieden, als, zu spät gefühlt, dann durch ein kaum zu vermeidendes Umschlagen in eine schnurstracks entgegengesetzte Verfahrungsweise verbessert werde.

Berlin, October. Das Gerücht geht, das Ministerium finde das bestehende Prüfungsreglement nicht nur der Predigt-, sondern auch der höheren Schulamts-Candidaten (das bestehende ist vom 20. April 1831 und — wenn wir nicht sehr irren — von Geh. Rath Joh. Schulze abgefasst) nicht mehr tauglich, es sollen also neue gemacht werden. Das Gerücht meldet weiter, es werde das neue Prüfungsreglement für die Candidaten des Predigtamts neben den sonstigen Fähigkeiten auch und zwar ganz besonders die Glaubensfähigkeit berücksichtigen. Es würde das für manchen Hieronymus Jobs sehr bequem sein, er wird von Herzen glauben (Paulus ad Roman. X, 10.) und so gerecht werden, auch Ebr. XI, 1. wird sich dann schön bewähren: der Glaube ist eine gewisse Zuversicht dessen, was man hofft, nämlich eine Pfarre. Anderen Candidaten wirds freilich schlimm gehen, die müssen sich alsdann mit 2 Thessal. III, 2. trösten, dass der Glaube nicht Jedermanns Ding ist. Der neulich zum Mitglied des Consistoriums ernannte Prof. *Hengstenberg* soll mit der Bearbeitung dieses Reglements beauftragt sein. Was das neue Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts abzufassen hat, ist noch unbekannt; dass Ehren-Hengstenberg auch mit diesem Geschäfte beauftragt sei, wie bereits die L. A. Z. einigemal gemeldet, ist hoffentlich eine von den Entstellungen, welcher das Berichtigungsbureau sicherlich nächstens ein formelles Dementi entgegensetzen wird. Jedenfalls könnte das ganze Corps der Gymnasial- und h. Bürgerschullehrer in Preussen schwerlich durch irgend eine Massregel tiefer gekränkt werden. Hr. *Hengstenberg!!* bei dem blossen Namen dreht sich neun Zehnteln aller preussischen Schulmänner das Eingeweide im Leibe um, der Klang wirkt wie Gift und Galle. Hoffentlich geht der Kelch vorüber, wenn er uns bestimmt gewesen ist. Oder hoffen wir noch lieber, dass das Ganze nur ein blinder Lärm ist.

Berlin, Sept. Die L. A. Z. erzählt, es sei in sonst wohlunterrichteten Kreisen Berlins das Gerücht verbreitet, der Herr Minister beabsichtige die Einführung von Repetitorien der auf den Universitäten gelesenen Collegien, auch sollen den Universitätsvorträgen in Zukunft vorgeschriebene Compendien zu Grunde gelegt werden. Wahrscheinlich ist wenigstens das Letztere ein Irrthum; das Erstere wäre unter Umständen so übel nicht, wenigstens wäre zu wünschen, dass Anstalten getroffen würden, die Mehrzahl der Studirenden dahin zu bringen, dass sie wirklich etwas lernte und nicht bloss „Studirenshalber" auf der Akademie vegetirte.

Berlin, October. Es sind nun 20 Jahre, dass die Cabinetsordre erlassen ist, durch welche den Professoren und Lehrern das Schwert des Damokles über dem Haupte hängt. Man muss es dem Ministerium Altenstein zum Ruhme nachsagen, dass es seine Untergebenen stets nach Kräften geschützt hat, zuletzt dachten wohl noch die Wenigsten an die Existenz jener bedrohlichen discretionären Gewalt. Seit Prof. *Hoffmann* in Breslau und Oberlehrer *Witt* in Königsberg dieselbe gefühlt, „wird allmälig auch den Andern bange, man schaut wieder auf und erinnert sich, dass das

Schwert wirklich noch da hängt. Die kürzlich erlassene Bestimmung, wornach Entlassungen auch durch ein blosses Ministerialrescript möglich geworden sind, hat den Faden noch dünner gemacht; durch das Eingehen des Amtes eines Premierministers (Staatskanzlers) ist schon früher eine Instanz verloren gegangen. Unter diesen Umständen wird es zunächst wichtig, nachzusehen, was dermalen positives Recht in Preussen ist. Eine andere Frage ist dann, ob sich nichts thun lässt, um dieses positive Recht nachgerade zu antiquiren. Für ein Gelegenheitsgesetz sind 20 Jahre Bestand etwas lang und es ist, da die „Demagogen" selig verblichen, theilweise sogar auf der Festung gründlich bekehrt worden und jetzt in ansehnlichen Aemtern sind, mit jenem Gesetze jetzt wohl nicht viel mehr anzufangen, wenn man nicht etwa ein mutatis mutandis im Sinne hat und etwa nun in denen, welche Hrn. Prof. Hengstenberg oder dessen geistigen Sohn Hävernick zu perhorresciren ohne Umstände aussprechen, oder auch in denen, welche über den in den verschiedenen Verwaltungszweigen einzuschlagenden Gang anderer Ansicht sind als die dermaligen Regierenden, die „unwürdigen Subjecte" sehen will, die „ohne nachtheilige Weitläufigkeiten" sofort sollen entfernt werden können. Wir können uns kaum vorstellen, dass höhere Staatsbeamte, von denen man doch immer präsumiren muss, dass sie mehr oder weniger auch Staatsmänner sind, solche Gedanken hegen können. Entlassungen werden zu allen Zeiten in jedem Zweige des Staatsdienstes vorkommen, und der Staat hat sicherlich das Recht, zu bestimmen, welche Nebenbeschäftigungen eines Beamten sich mit dessen Amte vertragen, welche nicht. Weil aber Oberbehörden kein Privilegium haben, das sie vor Irrthum, Leidenschaft u. s. w. ein für allemale schützte; weil ferner dem Staate mit einer servilen Beamtenschaft — man studire die employés der französischen Administration — in keiner Weise gedient ist, so sollte man auf Mittel sinnen, durch welche die oberen Behörden sich vor Menschlichkeiten und ihre Untergebenen vor den Folgen des gegenwärtigen unsicheren Zustandes schützten. Glaubt man die Administrativjustiz nicht entbehren zu können, nun so organisire man wenigstens diese, bilde z. B. im Staatsrathe eine Section für diese Angelegenheiten, oder noch besser, man gründe ein für allemal einen Staatsgerichtshof für die ganze Monarchie, der über alle Vergehen der Staatsdiener, welche dieselben als solche begehen (gemeine Vergehen und Verbrechen gehören natürlich unter allen Umständen vor den ordentlichen Richter) zu erkennen habe. Werden die Mitglieder eines solchen Staatsgerichtshofes unabhängig gestellt, so möchte eine solche Einrichtung in der That Vorzüge vor dem älteren Verfahren haben, das auch die amtlichen Vergehen der Beamten vor die gewöhnliche Justiz wies. Der gegenwärtige Modus hat den Uebelstand, dass das, was vielleicht in Wahrheit Recht ist, das Aussehen von Gewalt, von Willkür hat.

Wie es nun jetzt um die Entlassungen steht, darüber hier zwei Mittheilungen. Die erste ist der L. A. Z., die zweite den Börsen-Nachrichten der Ostsee entnommen.

I. „Im Jahre 1822 wurde von dem Staatsministerium in einer an den König gerichteten Vorstellung die Ansicht ausgesprochen, dass die damalige bewegte Zeit keine Motive an die Hand gebe, die Bande der Disciplin zu lösen, und die Einwirkung der die Oberaufsicht führenden Behörde auf Diejenigen, welche durch Rede und Schrift einen mächtigen Einfluss auf das Volk üben, zu schwächen, dass es vielmehr rathsam sei, jene Bande schärfer anzuziehen und diese Oberaufsicht zu verdoppeln. Der König theilte diese Meinung und hielt sich von deren Richtigkeit um so mehr überzeugt, als die zu jener Zeit vorkommenden demagogischen Umtriebe die strengsten Massregeln, besonders gegen die Lehrer der Jugend, zu fordern schienen. Demnach erging unterm 22. April 1822 eine Cabinetsordre, durch welche der Minister der Unterrichtsangelegenheiten und der Minister des Innern und der Polizei angewiesen wurden, gegen alle Lehrer und Geistliche, deren Theilnahme an demagogischen Umtrieben vermuthet wurde oder erwiesen war, ohne Schonung einzuschreiten. Zugleich wurden in Betreff

des Lehrstandes die (bereits im Jahr 1805 modificirten) Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts, zufolge deren kein Vorgesetzter oder Departementschef einen Civilbeamten wider seinen Willen einseitig entsetzen oder verabschieden darf, eine Entsetzung oder Verabschiedung vielmehr nur durch den Staatsrath beschlossen werden kann, aufgehoben und dagegen festgesetzt, dass dem Minister der Unterrichtsangelegenheiten in Vereinigung mit dem Minister der Polizei die nach vorgängigen Ermittelungen zweckmässig erscheinende Absetzung der wegen Amtsvergehungen beschuldigten Lehrer zustehen soll. Dem Beamten, welcher auf diese Weise von seinem Amt entfernt wurde, sollte keine Berufung auf gerichtliches Erkenntniss, sondern der Recurs an den Staatskanzler und den König freistehen. Ungefähr ein Jahr später (unterm 21. Febr. 1823) erschien eine andere Cabinetsordre hinsichtlich des Verfahrens bei der Amtsentsetzung solcher Civilbeamten, die nicht Lehrer oder Geistliche sind; auch hierdurch wurden frühere gesetzliche Bestimmungen abgeändert, jedoch waren die Bestimmungen der letztern Cabinetsordre für den Angeklagten beruhigender als die der erstern vom 22. April 1822. Wenn nämlich auf die Dienstentlassungen eines Beamten der Civilverwaltung (mit Ausschluss der Geistlichen und Lehrer, sowie der richterlichen Beamten) angetragen werden soll, so müssen die Thatsachen, worauf es ankommt, allemal zuvor zum Protokoll, wiewohl nicht nothwendig gerichtlich, untersucht und instruirt, es müssen die frühern und spätern persönlichen Verhältnisse des Angeklagten und sein ganzes bisheriges Dienstleben ausgemittelt, über alles Diess muss der Angeklagte umständlich gehört, und nach geschlossener Instruction demselben nach seiner Wahl die endliche defensive Erklärung zu Protokoll, oder die Einreichung einer Vertheidigungsschrift gestattet werden. Die Acten sind dem betreffenden Ministerium einzureichen, welches sie dann, insofern es auch seinerseits den Antrag auf Dienstentlassung begründet achtet, dem gesammten Staatsministerium vorzulegen hat. Im Staatsministerium wird eine jede Dienstentlassungssache zweien Staatsministern, wovon der eine allemal der Justizminister, der andere aber nicht der antragende Departementschef sein soll, vorgelegt; jeder von diesen lässt durch einen seiner Ministerialräthe eine Relation ausarbeiten, beide Relationen werden dann im versammelten Staatsministerium verlesen und demnächst der Beschluss durch Stimmenmehrheit verfasst. Der Beschluss des Staatsministeriums wird ohne weiteres zur Ausführung gebracht; gehört aber der Angeklagte zu denjenigen Beamten, deren Patent der König selbst vollzieht, so theilt das Staatsministerium seinen Absetzungsbeschluss nebst den Verhandlungen zuförderst dem Staatsrathe mit, welcher dem König sein Gutachten zu erstatten hat, worauf die Entscheidung vom König selbst erfolgt. Was nun den Prof. Hoffmann von Fallersleben anlangt, so hatte der Minister der Unterrichtsangelegenheiten in Uebereinstimmung mit dem Minister der Justiz die Entscheidung über die Anwendbarkeit der ersten oder zweiten Cabinetsordre dem Staatsrathe überlassen, welcher sich jedoch für incompetent erklärt und dadurch zu erkennen gegeben hat, dass auch die Universitätslehrer gleich den übrigen Lehrern und den Geistlichen dem in der Cabinetsordre vom 22. April 1822 vorgeschriebenen Verfahren unterworfen sind."

II. „Früher kannte man in unserm juridisch wohlgeordneten Preussen keine andere Dienstentlassung der Beamten, als durch die Justiz. Dieses Verfahren war nicht allein im Prinzipe ganz richtig, sondern reichte auch zur Sicherung der Staatsverwaltung völlig aus, da in der Theorie die Gesetze über die Verantwortlichkeit der Beamten nirgends strenger als bei uns sind. In den Gesetzen konnte daher der Grund nicht liegen, dass man den Gerichten, welche zur Entscheidung aller factischen und juridischen Streitfragen im Staate berufen sind, eine so wichtige, oft sehr umfassende Arbeit abnahm und solche den Civilbehörden aufbürdete. Die neue Lehre gieng wohl nur von einigen Männern aus, die wirklich im Ernste glaubten, den Staat mehr auf polizeilichem, als auf juridischem Wege sichern und befestigen zu können. Der Strom der Zeiten, den man

bisher für so gefährlich gehalten hat, ist aber durch dergleichen Maassregeln nicht allein nicht aufgehalten, sondern sein Lauf und seine drängende Gewalt, unserer Meinung nach, sehr vermehrt worden. Da die öffentlichen Blätter in neuester Zeit von der administrativen Dienstentlassung des Prof. Hoffmann von Fallersleben wegen seiner unpolitischen Lieder, öfters gesprochen haben, so wird es unsern Lesern gewiss nicht unwillkommen sein, wenn wir ihnen in kurzen Umrissen das Verfahren, was im Allgemeinen in dieser Beziehung Statt findet, mittheilen. Zuvörderst wird ein Unterschied zwischen richterlichen und anderen Staatsbeamten gemacht. Erstere sollen nur durch einen Richterspruch entsetzt werden können. Der Staatsrath interpretirte aber in der bekannten Angelegenheit des Oberlandesgerichtsrathes M. das Gesetz dahin, dass diese Bestimmung nur auf gerichtliche Diensthandlungen sich beziehe, dass dagegen auch Richter für ausserdienstliche Handlungen auf administrativem Wege entsetzt werden könnten. Bei nichtrichterlichen Beamten wird wieder ein Unterschied gemacht, ob es Geistliche und Lehrer oder andere Beamte sind. Hat der auf administrativem Wege zu entlassende Beamte ein von Sr. Majestät dem König unterzeichnetes Patent aufzuweisen, so gehen die vollständig instruirten Acten an das Staatsministerium. In diesem wird die Sache zweien Ministerien zugewiesen, worunter immer der Justizminister sich befinden muss und der antragende Minister immer ausgeschlossen ist. Die Minister lassen von ihren Ministerialräthen zwei Relationen ausarbeiten, die im versammelten Staatsministerium vorgetragen werden. Fällt durch Stimmenmehrheit die Entscheidung auf Amtsentsetzung aus, so geht die Sache an den Staatsrath, der nunmehr definitiv an den König auf die Amtsentsetzung berichtet. Bei solchen Beamten aber, welche kein königl. Patent besitzen, erstattet die vorgesetzte Behörde das erste Gutachten und das Staatsministerium in der angegebenen Art das zweite. Bei Geistlichen und Schullehrern geht nie die Sache, selbst bei solchen Beamten nicht, die ein königliches Patent haben, an den Staatsrath, sondern berichtet nur das Staatsministerium. Aus diesem Grunde musste sich der Staatsrath in der Sache des Prof. Hoffmann, den angenommenen Grundsätzen gemäss, für incompetent erklären, und wir begreifen nicht, wie dieselbe überhaupt an ihn gelangen konnte, da die allerhöchste Ordre vom 12. April 1822 keinen Zweifel hierüber lässt. Das Staatsministerium hat daher in dieser Sache an Se. Maj. den König zu berichten und wird zweifelsohne auf Amtsentsetzung antragen, da es schon vor der Uebersendung an den Staatsrath, wie wir oben gesehen haben, diesen Beschluss verfassungsmässig gefasst haben muss. Niedrigere Lehrer oder geistliche Beamte werden von dem Minister auf das Gutachten der Regierungen entfernt oder versetzt, jedoch immer mit Vorbehalt des Recurses an Se. Maj. den König. Auch wird in gleicher Art bei Amtsdegradationen verfahren. Diese bestehen darin, dass der degradirte Beamte die Annahme einer Stelle der nächsten Kategorie, so wie das niedrigste normalmässige Gehalt sich gefallen lassen muss. Der Dienstbehörde bleibt jedoch überlassen, bei guter Aufführung ihm ein erledigtes höheres Gehalt bis zu seinem früheren Einkommen zu überweisen. Der degradirte Beamte rückt aber in der Anciennetät, wie alle andere, weiter. Dieses ganze Verfahren erscheint viel zu exceptionell und künstlich, als dass es denkbar wäre, es werde noch viel länger unter einer Regierung beibehalten werden, die sich schon dankbare Verdienste um die Wiederherstellung reiner Rechtsgrundsätze erworben hat. Auch überladet es ohne dringende Noth die obersten Staatsbehörden mit ganz heterogenen Arbeiten, beengt ihre kostbare Zeit und, was das Uebelste von allem ist, schwächt das öffentliche Vertrauen zu ihren Entscheidungen, weil solche Dienstentsetzungen, nach dem allgemeinen Rechtsgefühl des Volkes, nur vom Richterstande ausgehen sollten. Dazu kommt endlich noch, dass die Gesetze, worauf das Verfahren basirt ist, kurz vor Einführung der Provincialstände, denen die Begutachtung des materiellen Rechts verfassungsmässig zusteht, gegeben worden sind, und es daher auch nicht mehr als billig ist, wenn sie hierüber nachträglich gehört werden. Wie wir hören,

soll wirklich ein neues Gesetz, welches die Entsetzung der Beamten dem Richterstande wiedergiebt, in der Bearbeitung begriffen sein, dabei jedoch ein Unterschied zwischen Amtsentsetzung und Entlassung gemacht worden sein. Letztere würde nach dem vermeintlichen Gesetzentwurf auch von den administrativen Behörden erfolgen können. Da nun diese ohne Richterspruch erfolgenden Amtsentfernungen wahrscheinlich mit dem vollen Gehalt verbunden sein würden, so müssen wir diese Ansicht schon aus finanziellen Gründen mit aller Macht bekämpfen, denn gar leicht könnte unter einer nachfolgenden Regierung es sich ereignen, dass eine Menge Staatsämter hinsichtlich des Gehalts doppelt besetzt wären. Wir wären wirklich begierig, die Gründe zu hören, mit welchen man eine doppelte Amtsentsetzung zu motiviren gedenkt. Wir kennen nur dienstliche und verbrecherische Ursachen, aus welchen ein Beamter vom Amte entfernt werden kann: beide Entlassungsgründe sind aber in den Gesetzen bereits vorhanden, und von einem selbständigen und unabhängigen Richter eben so gut und noch besser, als von einem administrativen Beamten wahrzunehmen, der oft vielfache Coterieinteressen zu berücksichtigen hat. Den Provinzialständen wird höchst wahrscheinlich das neue Gesetz zur Berathung vorgelegt werden und wir zweifeln nicht, dass sie bei dessen Berathung nur von wohldurchdachten Grundsätzen ausgehen, und auch den Staatsbeamten, ihres Uebergewichts ungeachtet, das sie bis jetzt allen andern Volksklassen gegenüber besessen haben, volle Gerechtigkeit angedeihen lassen und auch deren gesetzliche Selbständigkeit begründen werden. Zweckmässig wäre es allerdings, wenn die ständischen Ausschüsse, nach echt germanischer Art und Sitte, das Recht erhielten, Staatsbeamte wegen Gesetzübertretungen bei den Gerichten * anzuklagen und ihre Bestrafung unausgesetzt zu betreiben. Dass die königl. Staatsprocuratoren, deren Einführung wohl nicht mehr lange aufzuschieben ist, dazu nicht hinreichen, leuchtet von selbst ein, eben so, dass die Gerichte selbst ihre unparteiische Stellung nicht verlassen dürfen, um solche Anklagen zu führen."

Von der Elbe, 15. Sept. Eines von den vielen Gesetzen, deren Vollendung und Veröffentlichung wir sehnlich erwarten, ist auch das Pensionsgesetz für die Lehrer der Gymnasien. Es ist gewiss ein grosser Uebelstand, dass Männer, die eines der wichtigsten und beschwerlichsten Staatsämter bekleiden, ihre Zukunft nicht durch ein Gesetz gesichert, sondern dem Zufall und der Gnade anheim gegeben sehen müssen, dass sie, die in ihrer Wirksamkeit so sehr des Muthes und der geistigen Freiheit bedürfen, dadurch schweren Sorgen verfallen müssen, und dass gerade in einem Stande, wo rechtzeitige und schnelle Pensionirungen oft so dringend nothwendig wären, sich ein Ballast stumpf gearbeiteter Männer häuft zum unendlichen Nachtheil der zu erziehenden Jugend und zur grossen Beschwerde der übrigen Amtsgenossen. Bekanntlich gehört zu den Propositionen, welche den letzten Provinzialständen vorgelegt wurden, auch der Entwurf eines Pensionsgesetzes für die Lehrer in den höhern Unterrichtsanstalten. Es liess sich bei der Zusammensetzung unserer Stände keine Discussion über das Wesen dieses Gesetzvorschlags erwarten, da wenigen unter ihnen der Zustand der Gymnasien bekannt sein dürfte, und so beschränkte sich denn auch die Besprechung leider auf die Frage, woher das Geld zu den Pensionen zu nehmen? Die Gymnasien und höhern Lehranstalten überhaupt aber schwiegen, so sehr sie auch ihr Interesse aufgefordert hätte, das Gesetz in nähere Berathung zu ziehen. Seitdem hat man erwartungsvoll dem Erscheinen desselben entgegen gesehen und das Bedürfniss ist mit der Zeit gewachsen. Erst jetzt aber beginnen einige Gerüchte zu circuliren über die nähern Bestimmungen des Gesetzes und scheinen dafür zu sprechen, dass es wenigstens in der Arbeit begriffen ist, Gerüchte aber so wunderlicher Art, wie z. B., dass das massgebende Alter vom militärischen Dienstjahre an bestimmt werden soll, dass es klüger scheint, erst nähere Gewissheit darüber einzuziehen, ehe man sich ein Ur-

* Am besten wäre es, man gründete einen Staatsgerichtshof. D. H.

theil erlaubt. Das scheint aber nach der schon geschehenen Vorlage gewiss, dass im Allgemeinen und Wesentlichen die Pensionssätze der Gymnasiallehrer denen der übrigen Staatsbeamten gleich gestellt werden sollen. Was scheint billiger als dieses zu sein und dennoch was kann unbilliger sein? Unbillig würden diese Bestimmungen sein, sowohl für die Gymnasiallehrer in Vergleich mit andern Staatsdienern, als auch verglichen unter sich. Denn erstens haben sie gar nicht die Aussicht in ihren Gehältern so fortzuschreiten, als die Beamten der Administration, der Justiz, des Militärs; ihre höchste Stufe ist das Directorat von durchschnittlich 1000 Thalern Gehalt; da es aber nur 114 Gymnasialdirectoren gibt, so folgt daraus, dass eine grosse Anzahl fleissiger und tüchtiger Leute es nie bis zu der Höhe dieser Einnahme bringen kann und bei 600, 700, 800 Thalern stehen bleibt. Aber zweitens sind auch die Lehrergehälter an den verschiedenen Gymnasien nach ihren verschiedenen Vermögensumständen völlig verschieden. Es gibt Directoren mit 7—800 Thalern und andere mit 15—1800; so sind auch die Gehälter der übrigen Lehrer völlig verschieden; 10, 20 Jahre lang bleiben zuweilen tüchtige Lehrer bei einem Gehalte von 400, 500, 600 Thalern stehen, ja sie bringen es wohl Zeit ihres Lebens nicht weiter, während andere, ohne etwa tüchtiger zu sein, nur mehr begünstigt vom Zufall, schon früh in weit einträglichere Posten einrücken. Es hat noch Niemand zu sagen gewagt, dass reich dotirte Gymnasien mit ihren gut ausgestatteten Lehrern mehr leisten als arme, die Tüchtigkeit also begründet keinen Unterschied, lediglich der Zufall. Wie in dem Gymnasiallehrerstande auch die Beförderung vom Zufalle abhängig ist, will ich hier gar nicht berühren; das aber erhellt aus dem Gesagten, dass, wenn für die Schulen dieselben Pensionssätze bestimmt werden sollten, wie für die übrigen Staatsdiener, die gedrückten Verhältnisse des Lebens noch viel gedrückter werden würden, indem Männern, die sich zum grossen Theile während ihrer amtlichen Wirksamkeit in den kümmerlichsten Geldverhältnissen haben behelfen müssen, die also fast nie im Stande gewesen sein werden, Ersparnisse zurückzulegen, für ihr Alter nicht eine Gnadenbewilligung, die doch in der Regel auf die bestehenden Verhältnisse milde Rücksicht nahm, sondern ein gesetzlich bestimmtes Quantum ihrer Einnahme in Aussicht gestellt wird, wovon mit Familie zu leben in den meisten Fällen und bei den bescheidensten Anforderungen eine Unmöglichkeit seyn muss. Der Bitterkeit, die sich schon vielfach in dem Lehrstande kund gibt, würde dadurch wahrscheinlich nicht zum Vortheile der Jugend und ihrer Erziehung reichliche Nahrung geboten werden. Es sind aber in der That viele Dinge, die hier Unzufriedenheit hervorrufen, und welche, ganz abgesehen von der Mangelhaftigkeit der pecuniären Stellung und des Avancements, das Amt des Gymnasiallehrers wesentlich herabziehen und hinter andern in den Schatten stellen. So wissen dieselben keineswegs zureichend, ob sie Staatsdiener sind oder nicht. Denn wenn dies auch theoretisch durch das Landrecht entschieden und durch mehrere Cabinetsordres und Ministerialverfügungen bescheinigt ist, so scheint sich doch dieser Grundsatz practisch noch nicht völlig durchgearbeitet zu haben. Friedrich Wilhelm III. starb und sein ganzes Volk nahm den innigsten Antheil an diesem Trauerfalle; doch der Staat im engern Sinne, die Familie der Staatsbeamten hatte dies auch offiziell durch äussere Zeichen der Trauer ausgesprochen; es stellte sich hierdurch ihr enger und intimer Zusammenhang mit dem Staate dar. — Die Gymnasiallehrer wurden dazu nicht verpflichtet, bis endlich, nachdem sie 11 Tage lang wie Stiefbrüder neben den Beamten hergegangen waren, auch sie die Ordre erreichte. Es war nichts als eine Form, aber es verletzte. Friedrich Wilhelm IV. bestieg den Thron, die Herzen seiner Unterthanen huldigten im Stillen und durch Deputationen; aber der Kern des Staates, seine unmittelbaren Beamten, also diejenigen, auf deren Gesinnung der Staat vorzugsweise beruht, hatten diese Gesinnung feierlich durch einen Huldigungseid zu erhärten. Ihn leisteten das Militär, die Administration, die Justiz — bei den Gymnasiallehrern schien es unnöthig. Es war nichts als eine Form,

aber es verletzte. Wir haben einen Hof- und Staatskalender, in welchem sämmtliche Staatsbeamten, hohe und niedere, verzeichnet sind, wir finden darin auch die Directoren der Gymnasien, die Lehrer aber suchen wir vergebens. Die Staatszeitung veröffentlicht sämmtliche Veränderungen, die in dem Beamtenpersonal vor sich gehen, im allgemeinen und privaten Interesse; über die Gymnasiallehrer aber (die Directoren ausgenommen) weiss sie nichts zu erzählen. Es sind Alles Formalien, ich weiss es, aber sie verletzen. Sie würden nicht verletzen, wenn nicht die Gymnasiallehrer andrerseits zu sehr darauf hingedrängt wären, Vortheile und Berücksichtigungen der Staatsdiener für sich in Anspruch zu nehmen, da sie die ganze Controle und alle Beschränkungen derselben zu tragen haben. Von Orden, Titeln, Uniformen u. dgl., womit der Staat seine Leute zu ehren pflegt, will ich gar nichts sagen; ihren Mangel mögen die Gymnasiallehrer ruhig tragen. Aber noch eines Falles will ich gedenken, der uns vom Rheine gemeldet wurde, und welcher zeigt, in welcher Achtung in Preussen wichtige Vertreter und Beförderer der Intelligenz bei städtischen und Staatsbehörden stehen. In einer grossen Stadt am Rheine wurden bei einer Anwesenheit Sr. Majestät des Königs, wie gewöhnlich, sämmtliche höhere Behörden und das Militär bis zum Landwehrlieutenant herab, vorgestellt.— Die Directoren der beiden Gymnasien aber wurden nicht zugezogen, ja das Schicksal wollte es, dass der eine derselben für einen Gymnasiallehrer, der als Landwehr-Lieutenant courfähig war, zu vicariren hatte. Eine Beschwerde bei dem Oberpräsidium blieb ohne Folge, ein Gesuch an des Königs Majestät unterblieb, ich weiss nicht aus welchem Grunde. Es wäre gut, wenn dieser Bericht widerlegt werden könnte. — Die deutschen Jahrbücher haben uns jüngst den Anfang eines Aufsatzes gebracht, der muthig und entschieden Stellung und Verhältniss der Gymnasiallehrer einer Kritik unterwirft, aber nicht bis zu den Hauptgebrechen vorgedrungen ist.

Aus Rheinpreussen. Aug. Die Provincialstände, welchen der Entwurf zu einem Pensionsreglement für Lehrer und Beamte der höhern Schulanstalten vorgelegt worden ist, haben sich hauptsächlich über die Art berathen, wie die hierzu nöthigen Fonds aufzubringen seien; ein anderweitiges Eingehen auf die speciellen Bestimmungen des Entwurfs, ein Gutachten über die Verhältnissmässigkeit der Pensionen schien nicht zu den unmittelbaren Aufgaben der Stände zu gehören, und konnte, so wohlwollend sich auch mehrere Stimmen in diesen Versammlungen über den Lehrstand geäussert haben, bei der Masse der Geschäfte nicht füglich erwartet werden. Ueberdiess hatte der Entwurf auf den ersten Anblick sehr Vieles für sich. Die betreffenden Lehrer etc. sollten den übrigen Civilbeamten hinsichtlich der Pensionirung gleichgestellt werden; gleiche Normen für die Beiträge, die Dienstjahre und die Höhe des Ruhegehalts. Hiermit schienen alle Forderungen des Rechts und der Billigkeit befriedigt zu sein. Nur waren einige besondere Umstände bei diesem Entwurfe nicht in Betracht gezogen worden; ihre Nichtberücksichtigung dürfte vielen Mitgliedern des Lehrstandes die niederschlagendsten Aussichten für die spätern Lebensjahre eröffnen und sie bei der Erfüllung ihrer Amtspflichten keineswegs stärken und ermuthigen. Wie verlautet, wird gegenwärtig daran gearbeitet, den gedachten Entwurf einer nochmaligen Prüfung zu unterwerfen und ihn sodann zum Gesetze zu erheben; es ist daher zeitgemäss, gegründete Ansichten über einen Gegenstand auszusprechen, von welchem nicht nur eine Anzahl von Lehrern, sondern das Gedeihen der höhern Jugendbildung überhaupt berührt wird. Die Ausübung des Lehramtes erfordert jugendliche Frische und Kraft; je angestrengter und eifriger sich ein Lehrer seinem Berufe widmet, desto weniger kann er darauf rechnen, die körperliche Tüchtigkeit, welche der Jugend gegenüber unumgänglich nöthig ist, bis in ein hohes Alter zu bewahren; während zahlreiche Beamtenclassen selbst bei geschwächter Gesundheit und vorgerückten Jahren noch lange im Stande sind, am Schreibtisch und im Sessionszimmer ihren amtlichen Pflichten zu genügen, wird der Lehrer bei eintretender Altersschwäche offenbar schädlich für die ihm anvertraute Jugend und muss jüngern Kräften früher Platz

machen, als diess bei den meisten öffentlichen Berufsarten erforderlich ist. Allerdings gibt es Beispiele von Lehrern, die im Alter von 70—80 Jahren noch rüstig genug für den Schulunterricht waren; in der Regel aber ist das sechzigste Lebensjahr als längstes Ziel einer nützlichen Lehrerthätigkeit zu betrachten. Unter günstigen Umständen kann ein Lehrer bis dahin eine Dienstzeit von 30—35 Jahren erreicht und folglich einen Pensionsanspruch auf die Hälfte seines Diensteinkommens erworben haben. Beläuft sich letzteres auf 800—1000 Thlr oder noch höher, so ist das Alter des Lehrers durch die ihm zukommende Pension vor Noth geschützt. Die Zahl der niedriger dotirten Stellen ist aber nicht gering, und in diesen Fällen können bei der Pensionirung die drückendsten Nahrungssorgen nicht ausbleiben. Viele Lehrer beziehen ein Diensteinkommen von 400—500 Thlr.; nach einer amtlichen Wirksamkeit von 30—39 Jahren würden sie Anspruch auf eine jährliche Pension von 200—250 Thlr. haben; will es das Unglück, dass die Gesundheit solcher Lehrer früher untergraben ist, so sinkt diese Summe noch tiefer herab; wer z. B. 500 Thlr. Gehalt bezieht und im neunzehnten Dienstjahre sein Amt niederlegen müsste, würde 125 Thlr. Pension erhalten. Zwar könnte man für die Fälle einer ganz unzureichenden Pension auf die Möglichkeit einer Gnadenunterstützung hinweisen; diess würde aber der Tendenz des Pensionsreglements, durch welches eben die bisherige, auf dem Wege der Gnade erfolgte Pensionirung abgeschafft werden soll, zuwiderlaufen und zur Behelligung mit einer Menge von Gesuchen führen, von denen doch nur die wenigsten erfüllt werden könnten. Für diejenigen Beamten, deren Dienstleistung bei der Schule bloss in mechanischen Verrichtungen oder gemeiner Arbeit besteht, soll ein Pensionsminimum festgesetzt werden; für Lehrer ist indess kein Pensionsminimum, das ihre letzten Lebenstage gegen das Elend der Armuth sichert, in den Entwurf aufgenommen worden. Und diess ist es vorzüglich, was von der Weisheit und Milde der höchsten Behörde verhofft wird und denjenigen Lehrern, welche schon während ihrer Activität mit mannichfachen Sorgen heimgesucht sind und die nur mit Kummer an das traurige Loos ihres Alters denken können, eine wesentliche Beruhigung gewähren würde.

Berlin. Hr. *Fournier*, Prediger und Director des französischen Gymnasiums, ist zum Consistorialrath und Mitglied des Consistoriums und Provincial-Schul-Collegiums ernannt worden.

((**2. Gelehrtenschulen.**) Der deutsche Unterricht. Berlin, October. Vor Kurzem hat das Ministerium eine Verfügung erlassen, durch welche den Gymnasialdirectoren zur Pflicht gemacht wird, den (schon früher mehrmals befohlenen) Uebungen der Schüler in freien mündlichen Vorträgen die grösste Sorgfalt zu widmen und ihnen durch alle Classen eine grössere Ausdehnung als bisher zu geben, „damit die im praktischen Leben so häufig erforderliche Fertigkeit, längere Aufsätze dem Gedächtnisse fest und treu einzuprägen, oder ohne vorhergegangene Vorbereitung eigene Gedanken klar und angemessen vorzutragen, bei Zeiten von allen Schülern erworben werde.“ Man setzt diese Verfügung mit dem Befehle des Königs in Verbindung, alle Maassregeln auszuführen, welche nach dem Vorschlage des Justizministers, Hrn. *Mühler*, der allgemeinen Einführung des öffentlichen und mündlichen Rechtsverfahrens vorangehen sollen. — Wie es sich damit nun auch verhalten möge, die Verfügung ist sehr erfreulich, wird indess leider nicht viel helfen. Als Professor *Lachmann* (vor mehreren Jahren) Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungs-Commission für die Provinz Brandenburg war, begann er sein Examen über das Deutsche gewöhnlich mit den Worten: „Nun vom Deutschen verstehen Sie wahrscheinlich Nichts.“ Die Mehrheit der Candidaten befindet sich nun allerdings in diesem Falle. Die ordinärsten haben neben ihrer classischen Philologie sich mit dem Deutschen fast gar nicht abgegeben, sie kennen von der Schule her noch irgend eine deutsche Schulgrammatik, sie haben auch Schiller und Goethe und noch ein Dutzend andere deutsche Dichter und Prosaisten gelesen und vielleicht Simrocks Uebersetzung der Nibelungen, dabei haben sie sich den Koberstein oder irgend einen andern litterar-

historischen Abriss so gut als möglich eingeprägt, und mit solcher Vorbereitung denken sie Deutsch lehren zu können. Schon viel besser steht eine zweite Kategorie da. Diese Männer sind zwar auch mit der älteren Sprache und Litteratur nicht direct bekannt, dafür aber haben sie die neuere Zeit mit lobenswerthem Eifer studirt. Sie kennen Beckers Grammatik, sie kennen die Litteratur seit Klopstock und Lessing, sie besitzen eine Theorie der Poesie und Beredtsamkeit, sie knüpfen dieses Wissen an philosophische und historische Studien an, und so gelangen sie denn allerdings dahin, einen in vielen Beziehungen vortrefflichen deutschen Unterricht zu geben, besonders dann, wann sie nebenbei noch eine besondere Vorliebe für die Interpretation deutscher Dichter und Prosaisten haben. An höheren Bürgerschulen, die eine rein moderne Bildung zu geben haben, sind solche dem Modernen und der Litteratur zugewandte Lehrer ein wahrer Schatz, obwohl unter allen Umständen für Lehrer des Deutschen an höheren Schulen gewünscht werden muss, sie möchten ihren Gegenstand vollständig studirt haben, also auch alt- und mittelhochdeutsche Sprache und Litteratur kennen. Auf Gymnasien wäre dieses schon darum durchaus nöthig, weil der Begriff der Sache es mit sich bringt, dass auf Gymnasien neben der neuhochdeutschen Grammatik auch (wenigstens) die mittelhochdeutsche und (in Gegenden, die so glücklich sind, einen Dialekt zu haben), die Grammatik des Dialekts gelehrt und neben Neuhochdeutschem wenigstens Mittelhochdeutsches (und zwar nicht bloss die Nibelungen) gelesen werde. Die Lehrer, welche solchen Unterricht zu geben vermögen, würden dann die dritte Kategorie bilden: diese Lehrer lassen sich aber dermalen in Deutschland noch zählen * — ganz so wie die Lehrer, welche die fremden neueren Sprachen und Litteraturen philologisch studirt haben und sie wissenschaftlich zu lehren vermögen. Bei einer andern Gelegenheit mehr davon.

Orden. Bei der Anwesenheit Sr. Maj. des Königs in Westphalen wurden viele R. A.-Orden verliehen. Die niedrigste Classe dieses Ordens (IV.) erhielt kein Adliger, dagegen c. 50 Verwaltungsbeamte (darunter viele Bürgermeister), c. 20 Justizbeamte, c. 10 Geistliche, c. 10 Privaten und folgende Schulmänner:

Die Gymnasialdirectoren *Sökeland* in Coesfeld, *Immanuel* in Minden, *Thiersch* in Dortmund; der Pro-Gymnasialdirector *Lefarth* in Brilow, — der Seminardirector *Vormbaum* in Petershagen; der Gesanglehrer *Engelhardt* am Seminar zu Soest. — Zwei Schulinspectoren, die HH. *Oer* zu Amelsbüren und *Hüllemann* zu Cappeln sind wohl Geistliche. — Vier Geistliche und drei Adlige erhielten den R. A.-O. III. ohne Schleife.

Bei der Anwesenheit Sr. Maj. des Königs in der Rheinprovinz erhielt Bergrath und Prof. *Nöggerath* in Bonn den R. A.-O. III. mit der Schleife (2 Adlige, 11 Verwaltungsbeamte, 6 Justizbeamte, 1 Geistlicher denselben); Prof. *Arndt* und Reg.-R. Prof. *Delbrück* in Bonn erhielten den R. A.-O. III. ohne Schleife, den R. A.-O. IV. erhielten c. 60 Verwaltungsbeamte, c. 10 Justizbeamte, c. 20 Kaufleute, Fabrikanten, Aerzte, Gutsbesitzer u. s. w., c. 12 Geistliche, die zugleich Schulinspectoren, 2 Künstler, nämlich die Proff. *Hildebrandt* und *Sohn* an der Akademie zu Düsseldorf, 1 Universitätsprofessor, Med.-Rath Dr. *Wutzer* in Bonn, und folgende Schulmänner: die Gymnasialdirectoren *Katzfei* in Münster-Eifel, *Meiring* in Düren (beide kath.), *Helmke* in Cleve, *Ottemann* in Saarbrücken, *Hoffmeister* am Fr. W. Gymnas. in Cöln — diese drei evang.); dann Gymnasiallehrer *Bierhaus* in Cleve, und Seminarlehrer Inspector *Wagner* in Brühl. — Eben so wurde eine Anzahl von Titeln verliehen, Prof. Dr. *Brandis* in Bonn wurde Geh. Reg.-Rath.

Auch nennt die Staatszeitung von Zeit zu Zeit Volksschullehrer, die

---

* Die Schweiz ist weiter: in Basel lehrt *W. Wackernagel*, in Zürich *Ettmüller*, in Schaffhausen *Götzinger*, in St. Gallen *Hattemer*, in Aarau *Rochholz*, sämmtlich Deutsche.

in Gesellschaft von Polizeidienern, Gensd'armen, Gerichtsboten u. s. w. das Allgemeine Ehrenzeichen als Auszeichnung empfangen.

Mühlhausen, G.(Dir. Dr. *Haun*) Osterprogramm 1842. A. Organisation. Mit dem Gymnasium steht ein Neben-Seminar für künftige Schullehrer (dermalen 14 Seminaristen, 2 in Prima, 3 in Secunda, 9 in Tertia) dergestalt in Verbindung, dass die Seminaristen, Jeder in seiner Classe, an dem gesammten wissenschaftlichen und dann am deutschen und französischen Unterrichte des Gymnasiums Theil nehmen, also wöchentlich 16 Stunden. Ausserdem haben sie bei Pfarrer *Barlösius* 2 St. Bibelkunde, 5 St. allgemeine Methodik und 2 St. Katechetik; bei Musikdirector *Thierfelder* 2 St. Generalbass, 2 St. Orgelspiel, 2 St. Singübungen, dazu noch Rechnen und Formenlehre. — Sonst hat das G. nur 5 Classen, Va, IVa, IIIa, IIa und Ia, wahrscheinlich die beiden oberen Classen mit je zweijährigem Cursus. Der Unterricht muss in manchen Fächern vortrefflich sein, in anderen z. B. im Französischen ist er, nach dem Lehrgange zu schliessen, unter den billigsten Erwartungen, was auch daraus zu vermuthen ist, dass Ostern 1841 Hr. Candidat *Warnecke* die franz. Stelle aufgab, um sich weiteren Studien zu widmen, darauf Hr. Candidat *Klipstein* (wieder ein Candidat!) die Stelle ein Semester hindurch versah, alsdann im Herbste 1841 ein Privatlehrer, Hr. *Neubauer*, die Stelle provisorisch auf Ein Jahr übernahm. Wahrscheinlich bringt die Stelle circa 150 Thlr. ein, da kann es freilich nicht anders sein als es ist. Ueberhaupt ist nicht abzusehen, warum man an den preussischen Gymnasien den französ. Unterricht nicht lieber ganz und gar eingehen lässt, es kommt ja doch nichts dabei heraus, wie das nicht anders möglich ist. Um den deutschen Unterricht steht es schlecht, um den französischen (und auch Englisch sollte billigerweise gelehrt werden) noch viel schlechter, da kein Zweck erreicht wird, wenn man die ersten Mittel nicht anwenden, wenn man sich den Pelz waschen lassen und doch nicht nass werden will. — B. Das Lehrer-Collegium besteht aus 1. dem Director, 2. den Ordinarien Conrector Dr. *Schlickeisen*, 3. Subconrector Dr. *Ameis*, 4. Subrector Dr. *Mühlberg*, 5. Subconrector *Hartrodt*, — ferner 6. dem Prorector *Limpert* (ein 71jähriger Greis), 7. dem französischen, 8. und 9. den Religionslehrern (Superintendent Dr. *Schollmeyer* und Diakonus *Karmrodt*), 10 dem Zeichnen- und Schreiblehrer (Dettmann), 11. dem Musikdirector *Thierfelder*. Die gymnastischen Uebungen leitete, unter Aufsicht des Directors, der Primaner und Seminarist *Feigenspan*, und erhielt dafür aus Beiträgen der Schüler 17⅓ Thlr. C. Frequenz: 122, nämlich 12 in Ia, 13 in IIa, 20 in IIIa, 36 in IVa, 41 in Va; zu Mich. 1841 waren 2 Abiturienten. D. Lehrapparat und Bibliothek erhielt einige Vermehrungen. E. Chronik. Das neue Schulgebäude wurde bezogen (dem Programm liegt eine Zeichnung davon bei), es enthält das Gymnasium und die ebenfalls 5classige Knabenbürgerschule; die innere Einrichtung wird als sehr zweckmässig und geschmackvoll geschildert, doch kostet das Gebäude nicht viel über 20,000 Thlr. Die Stadt Mühlhausen hat in dem letzten Jahrzehend sechs neue Schulgebäude aufgerichtet, nämlich ausser dem hier erwähnten noch eine Volksschule, eine Mädchenbürgerschule, die Kleinkinderschule und zwei Vorstadtschulen. — Die dem Programm beigegebene Abhandlung ist vom Director und gibt einen Nachtrag zu der vorigjährigen (schon in der Pädagog. Revue erwähnten) Abhandlung Ueber Schulgesetzgebung.

Zeitz, Michaelis. Die Lehrerstelle für Mathematik und Physik am hiesigen Gymnasium, welche seit dem Jahre 1840 nur provisorisch verwaltet wurde, ist von Michaelis d. J. ab in der Person des Oberlehrers Dr. *Grebel*, seither am evangelischen Gymnasium in Glogau, definitiv besetzt worden. Zugleich ist der am hiesigen Gymnasium interimistisch fungirende Mathematikus *Heyer* zum Nachfolger des Dr. *Grebel* in Glogau ernannt. Von E. Hohen Ministerium der Geistlichen etc. Angelegenheiten wurden durch den Titel Oberlehrer ausgezeichnet die Lehrer *Peter*, Dr. *Rinne* und Dr. *Feldhügel*. — Seit Ostern 1840 sind beim hiesigen Gymnasium für die Schüler in Tertia und Quarta, welche kein Griechisch lernen,

wöchentlich 16 Parallelstunden eingerichtet, in denen Französisch, Mathematik, Deutsch und Geschichte besonders gelehrt werden. Die Frequenz des Gymnasiums, welche seit einigen Jahren merklich abnahm, ist wieder im erfreulichen Steigen.

Gleiwitz, kath. Gymnas. (Dir. Prof. Dr. *Jos. Kabath*) Herbstprogramm 1842. A. Organisation. Das Gymn. hat 6 Classen, Ia und IIa wahrscheinlich mit je zweijährigem Cursus; die vom Griechischen dispensirten Schüler der IVa (13) und IIIa (4) haben in den ausfallenden Stunden andern Unterricht, und soll für diese Realisten ein neunter ordentlicher Lehrer angestellt werden. Die Organisation des Unterrichts scheint Manches wünschen zu lassen: so z. B. wird in VIa Deutsch nach Wurst gelehrt, in Va nach Beckers Leitfaden und in IVa und IIIa nach Heyse's Schulgrammatik, ein absolut unbegreifliches Verfahren. Fürs Erste ist zwischen der Becker'schen Grammatik und der Grammatik von Heyse ein klaffender Widerspruch; gilt Becker unten, so muss er auch oben gelten, also statt Heyse Beckers Schulgrammatik oder Herlings Syntax gebraucht werden. Fürs Zweite ist nicht abzusehen, warum Wurst, wenn man ihn in VIa gebraucht, in Va dem Becker'schen Leitfaden weichen, warum nicht entweder Wurst oder der Leitfaden in beiden Classen dienen soll. — Um den Unterricht im Französischen steht es eben so curios. Es wird in 4 Classen (Ia—IVa) von 4 Lehrern gelehrt, und zwar in IVa nach Schifflins I. Cursus; in IIIa nach Knebels Grammatik, in IIa und Ia nach Hirzels Grammatik. Wir wären begierig, die Gründe für diese Folge und diesen Wechsel der Lehrbücher zu hören, uns erscheint das Verfahren wieder rein unbegreiflich. Sind die Gleiwitzer Secundaner und Primaner in wissenschaftlicher und grammatischer Bildung so sehr zurück, dass sie ein Buch, wie die Hirzel'sche Grammatik gebrauchen können, so ist nicht abzusehen, warum man dieselbe nicht gleich in IVa einführt, dann haben die Schüler doch nur Ein Buch zu kaufen. Will man Knebels Grammatik gebrauchen, so begreift man nicht, warum dieselbe in IIa und Ia wieder aufgegeben wird. Will man den recht praktischen Leitfaden von Schifflin zu Grunde legen, so fasst man nicht, warum nur der I. Cursus gebraucht, nicht auch der II. und III. durchgemacht wird. Es ist schon ein grosser Uebelstand, wenn an einer Schule nicht dafür Sorge getragen wird, dass der gesammte Sprachunterricht nach demselben grammatischen System gegeben werde; unsäglich aber muss die Confusion in den Köpfen werden, wenn die Erlernung jeder einzelnen Sprache wieder heuer nach diesem, im nächsten Jahre nach einem andern Princip geschehen soll. Das verehrl. Lehrercollegium in Gleiwitz möge mir diese Ausstellungen nicht verübeln, sie gelten nicht bloss dem Gymnasium zu Gleiwitz. B. Das Lehrer-Collegium besteht aus den Ordinarien: 1. Director, 2. Oberl. *Lindtki*, 3. Gymnasial-L. *Wolff*, 4. Gymnasial-L. *Spiller*, 5. Oberl. *Böbel*, 6. Prof. *Heimbrod*; ferner 7. dem Mathem. *Rott*, 8. Collaborator *Schilder*, 9. und 10. den beiden Religionslehrern: dem kath. (zugleich für Hebr.) Hrn. *Schinke*, dem evang., Superintend. *Jacob*, 11. dem Modelleur Hrn. Beyerhaus für das Zeichnen. Den Gesangunterricht gibt Hr. *Wolff*. C. Frequenz: 339 (kath. 239, ev. 75, Israel. 25), am Schlusse des Jahres 299, und zwar Ia 25, IIa 41, IIIa 58, IVa 68, Va 76, VIa 71 (hier thäten Parallelcoetus dringend noth, wenn die Schüler etwas Ordentliches lernen und die Lehrer sich nicht todt lehren sollen). Von 28 Gross-Primanern, die sich zur Prüfung gemeldet, erhielten 23 das Zeugniss der Reife. D. Lehrapparate und Bibliothek wurden vermehrt, die Lehrerbibliothek hat 200 Thlr. Einnahme, sie wurde um 82 Bde. vermehrt und zählt jetzt 5707 Bde. Die Schülerbibliothek hat 96 Bde. gewonnen und zählt jetzt 3142 Bde., die Schüler zahlen Beiträge, ausserdem hat sie 30 Thlr. Einnahme. Manches wurde geschenkt. E. Chronik. Die Realclasse ist im letzten Jahre errichtet worden, eine zweite soll errichtet werden. Der Director verspricht sich von der Einrichtung Gutes für beide Theile, besonders auch darum, weil die hohen Schulbehörden die Verbindung von Realclassen mit den Gymnasien nicht allein genehmigen, sondern sogar mitunter selbst anordnen, folglich schon dieser

Umstand für die „Zweckmässigkeit“ dieser „zeitgemässen Einrichtung“ spreche. (Wahrlich, solchen Glauben habe ich in Israel noch nicht gefunden). Prof. *Heimbrod* wurde vom Magistrat zum Ehrenbürger der Stadt erwählt. F. Von Verfügungen des Provincial-Schulcollegiums ist die vom 25. Sept. 1841 erwähnenswerth, dass künftig in der Regel zwei Lehrer abwechselnd das Ordinariat in VIa und Va, ebenso zwei andre in IVa und IIIa führen sollen, in IIa und Ia aber das Ordinariat möglichst lange in derselben Hand bleiben solle. — Das Ministerium verfügte unterm 24. Dec. 1841, es solle, wann für den evang. Religionsunterricht neben Bibel und kleinem Katechismus Lutheri noch ein besonderes Lehrbuch einzuführen gewünscht werde, dazu die Genehmigung des Ministeriums zuvor eingeholt werden. — Eine Verfügung vom 15. Jan. 1842 bestimmt, dass Directoren und Lehrer Nebenämter nur mit Genehmigung der hohen Behörde übernehmen dürfen. — — Die beigegebene Abhandlung (34 S. 4.), vom Oberlehrer *Th. Lindtki:* „Andeutungen über den Entwickelungsgang der deutschen Geschichtschreibung“ ist eine wahre Zierde des Programms.

Posen. Die Besetzung der Directorsstelle am hiesigen katholischen Gymnasium hat Monate lang hier den Stoff zu Gesprächen geliefert. Die Einen wollten einen Priester (auch in Münster wollte eine Partei einen solchen, doch ging die Behörde auf den Wunsch nicht ein), die Andern einen Nicht-Priester, aber einen Polen. Der bisherige kath. Religionslehrer, Dr. *Prabucki*, Priester und Pole, dabei ein noch junger Mann, ist ernannt worden.

(3. H. Bürger(Real) u. Specialschulen). Greifswalde, October. Der Lehrplan für die K. Staats- und landwirthschaftliche Akademie Eldena ist in neuerer Zeit erweitert, auch sind die Hülfsmittel dieser Anstalt wesentlich vermehrt und vervollkommnet worden. Die Lehrgegenstände betreffen die Staatswirthschaft, Landwirthschaft, Forstwissenschaft, Technologie, Naturwissenschaft, Mathematik und Thierarzneikunde. Als Lehrer sind in Wirksamkeit: 1. in Eldena wohnend: der Director Prof. Dr. *Pabst* für die Landwirthschaft, der königl. Departementsthierarzt Dr. *Haubner*, für die Thierarzneikunde und Pferdezucht, der Prof. Dr. *Schulze* für Chemie, Physik und Technologie, der Dr. *Grebe* für Forstwissenschaft und landwirthschaftliche Naturgeschichte, der königl. Oekonomiecommissär Dr. *Schilling* als zweiter Lehrer der Landwirthschaft und der speciellen Fächer für die Oekonomiecommissarien, der Fabrikeninspector *Poirier* für die technischen Demonstrationen; 2. in Greifswald wohnend: der Prof. Dr. *Baumstark* für die landwirthschaftlichen Disciplinen, der Prof. Dr. *Grunert* für die Mathematik, der geheime Justizrath Prof. Dr. *Beseler* für das Landwirthschaftsrecht und der Universitäts-Bauinspector *Menzel* für Baukunst und Zeichnen. Die Frequenz ist seit drei Jahren fortwährend gestiegen; im Sommersemester 1842 zählte die Akademie 74 Studirende.

(4. Elementar- u. Volksschulwesen.) Montjoie, 15. Sept. Zur Vervollständigung der Nachrichten über die Bestrebungen der Lehrer, ihren Zustand zu verbessern, werde hier mitgetheilt, dass der wackere Lehrer *Kron* zu Imgenbroich bei Montjoie Sr. Maj. dem Könige unmittelbar eine im Wesentlichen mit der bekannten Vorstellung der Lehrer in der Grafschaft Mark übereinstimmende Eingabe eingereicht und darauf folgende Resolution erhalten hat: „Des Königs Majestät haben Ihre Immediateingabe vom 17. v. M. ohne besondere Allerhöchste Bestimmung an mich abgeben zu lassen geruht. Indem ich Sie hiervon benachrichtige, bemerke ich zugleich, dass ich schon seit längerer Zeit den Verhältnissen des Lehrstandes meine besondere Aufmerksamkeit widme, und bemüht sein werde, die Abhülfe der Beschwerden desselben, so weit diese nach umfassender Prüfung als begründet anerkannt werden, einzuleiten, und sobald es geschehen kann, zu bewirken. Berlin, den 27. Aug. 1842. Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten: (gez.) *Eichhorn.*“

(Elberfelder Ztg.)

Trier, October. Die hiesige königl. Regierung findet sich veranlasst,

folgende actenmässige Notizen über die Verbesserung der Elementarlehrer-Besoldungen ihres Verwaltungsbezirks durch ihr Amtsblatt zu veröffentlichen.

Im Jahr 1816 betrug das Gesammt-Einkommen der damals vorhandenen 623 Elementarlehrerstellen 54,144 Thlr. 4 Sgr. 1 pf., gegenwärtig beträgt das Einkommen derselben Stellen 84,479 Thlr. 27 Sgr. 9 pf., demnach mehr 30,335 Thlr. 23 Sgr. 8 pf. Das gesammte Einkommen der seit 1816 neuerrichteter Elementarschulen, 274 an der Zahl, beträgt 89,835 Thlr. 26 Sgr., demnach werden zur Besoldung des Elementarlehrer-Personals gegenwärtig 60,171 Thlr. 19 Sgr. 8 pf. mehr aufgebracht als im Jahre 1816. Im Jahre 1840 waren 175 Schulen vorhanden, deren Einkommen nicht 90 Thlr. erreichte. Seither ist dieses Gehaltsminimum für 115 Schulen und für mehrere ist ein höheres aufgebracht worden, auch steht zu erwarten, dass der Betrag von 90 Thlr. für die übrigen bald bewilligt werden wird. Vorhanden sind Lehrerstellen: 60 unter 90 Thlr., 372 von 90—120 Thlr., 253 von 120—160 Thlr., 111 von 160—200 Thlr, 66 von 200—250 Thlr., 29 von 250—300 Thlr., 6 deren Einkommen mehr als 300 Thlr. beträgt. Die Wohnung und die Gemeinde-Nutzniessung ist hiebei nicht in Anrechnung gebracht. *

(**11. Turnen und Exercieren.**) Berlin, Nov. Seminardirector *Diesterweg* hat einen in der hiesigen pädagogischen Gesellschaft gehaltenen Vortrag über die Bedeutung der Leibesübungen unter dem Titel „Alaaf Preussen!“ als Broschüre drucken lassen. Es ist die Cabinetsordre vom 6. Juni, die allgemeine Einführung der gymnastischen Uebungen betreffend, in welcher er die Einleitung zu einer neuen Epoche in dem preussischen, hoffentlich deutschen Erziehungswesen sieht. Wir müssen den Mann eben so sehr glücklich preisen als hoch schätzen, dass er sich durch keinerlei Vorgänge den Muth und die Hoffnung auf bessere Schulzeiten nehmen lässt. Wir, die kühler sind, fragen: Können Cabinetsordres so grosse Dinge thun? Vor der Hand wollen wir indess zufrieden sein, dass wenigstens so viel wieder erreicht ist, es ist wenigstens in medicinischer Hinsicht etwas gewonnen. Sind erst die Leiber kräftig und gewandt, wer weiss, ob sich nicht auch Geistes- und Seelenstärke allmälig einfindet. — In der hiesigen Artillerie- und Ingenieurschule so wie in den sämmtlichen Militair-Erziehungs- und Bildungsanstalten soll nun auch das Turnen eingeführt werden. Es sind bereits darüber Gutachten verlangt worden, von denen die meisten sich auch für Schwimmen, Fechten, Reiten und Tanzen erklären. Wünschenswerth wäre es, wenn der Kriegsminister etliche mit den Leibesübungen vertraute Officiere einmal für ein Vierteljahr nach Strassburg schicken wollte, damit dieselben dort sähen, was die *Chasseurs d'Orléans* leisten. Der Deutsche, der es sieht, erschrickt, er denkt an das, was man dermalen in deutschen Armeen für die körperliche Ausbildung der Officiere und Soldaten thut, oder vielmehr nicht thut.

(**12. Vereine.**) Danzig. Die seit 26 Jahren hier bestehende Friedensgesellschaft von Westpreussen besitzt gegenwärtig 16300 Thlr. im Vermögen. Im letzten Verwaltungsjahre unterstützte sie 15 Jünglinge, von denen 11 auf Universitäten studiren, 4 Kunst- und Bauakademien besuchen.

---

* Dass unter der preussischen Regierung das Schulwesen der Rheinlande in aller Weise gewonnen, dass die Regierung dem Schulwesen grosse, sehr grosse Sorgfalt gewidmet hat, das anerkennen wir gern. Dass das Ministerium und jede Bezirksregierung mit Stolz auf das zeigt, was geleistet worden ist, auch das ist in der Ordnung, dass aber noch viel mehr zu leisten ist, auch das zu sagen ist in der Ordnung. Bei Lesung dieser „actenmässigen Notizen“ haben wir indessen ein kleines Bedenken. Wir fragen: Beziehen auch alle Lehrer den Gehalt ihrer Stellen? Auf vielen Stellen sind Lehrer, denen noch ein pensionirter Vorfahr lebt; wovon lebt dieser? Ist für diese Pensionirte ein Fond vorhanden, so dass der Gehalt der Stelle rein dem wirklichen Inhaber der Stelle verbleibt?

Es wäre zu wünschen, dass auch dieser Umstand bei ähnlichen officiellen Nachweisungen berücksichtigt würde. D. H.

II. Sachsen.

1. *K. Sachsen.*

(**2. Gelehrtenschulen.**) Die städtischen Gymnasien Sachsens und ihre Zukunft. Wenn man die Jahresberichte in den Programmen der städtischen Gymnasien Sachsens, besonders des Erzgebirges und Voigtlandes, in den letzten Jahren vergleicht, so findet man fast in allen Aeusserungen der Directoren, die eine unverkennbare, durch die finanziellen Zustände herbeigeführte Unbehaglichkeit verrathen, so sehr auch von allen die besondere Sorgfalt, welche die höchste Behörde diesen Anstalten zuwendet, anerkannt wird. Es könnte dies auffallend erscheinen, wenn man weiss, dass diese Anstalten eine verhältnissmässig nicht unbedeutende Unterstützung aus Staatskassen erhalten, welche früher, als noch dazu mehr Gelehrtenschulen in denselben Bezirken bestanden, ihnen fast gänzlich vorenthalten war. Und dennoch beruhen jene Klagen alle auf thatsächlichem Grunde, und die permanente Wiederholung derselben muss in dem Glauben bestärken, dass die Hoffnungen, welche für diese Anstalten durch die Reorganisation im Jahr 1835 aufzugehen schienen, bis jetzt noch nicht zur Wahrheit geworden sind. Als in dem genannten Jahre der Staat zum ersten Male den städtischen Gelehrtenschulen Unterstützung zufliessen liess und sich überhaupt mit ihnen in nähern Rapport setzte, glaubte man vorerst hinlänglich für die Bedürfnisse der Schulen gesorgt zu haben; die Lehrercollegien wurden vervollständigt, dass ein neuer, den Forderungen der Zeit entsprechender Lehrplan durchgeführt werden konnte, die Gehalte der Lehrer verbessert oder, wo diess nicht möglich war, wenigstens fixirt und von den schwankenden Einflüssen der Frequenz unabhängig gemacht. Ausser den Zuschüssen aus Staatskassen hoffte man durch die laufenden Einnahmen durch alte Stiftungen und die in die Kasse fliessenden Schulgelder, auch ohne Opfer der Städte selbst, Alles aufzubringen, was zum gedeihlichen Bestehen der Anstalten, selbst bei gesteigerten Ansprüchen, erforderlich schien, zumal da man nach Aufhebung zweier, ziemlich besuchter, Lyceen (zu Chemnitz und Schneeberg) auf eine bedeutende Schülerzahl sich Rechnung machen zu können glaubte. Die letztere Hoffnung wurde im Allgemeinen wenigstens nicht erfüllt. Der Grund davon liegt, diess wird jeder redliche Beobachter anerkennen, nicht in der innern Beschaffenheit der Anstalten, sondern in den Zeitumständen. Zugleich mit den Gelehrtenschulen erhielten seit jener Zeit durch die dankenswerthen Bemühungen der Behörden auch die Bürgerschulen eine durchgreifende Umgestaltung, so dass sie auch höhere Ansprüche befriedigen konnten. Während daher die Aeltern vorher ihre Kinder, wenn sie ihnen, ohne sie zur wissenschaftlichen Laufbahn zu bestimmen, eine höhere Bildung für ihren künftigen Beruf geben wollten, den Lyceen und Gymnasien übergaben, so konnten sie nun durch die Verbesserung der Bürgerschulen und die Errichtung technischer gewerblicher Anstalten ihren Zweck auf andere und bequemere Weise befriedigen. Dadurch wurde natürlich den Gymnasien ein grosser Theil der Schüler entzogen, und die Besucher derselben beschränkten sich grösstentheils wenigstens (denn die Programme zeigen, dass sehr viele noch immer zu gewerblichen Berufen übergehen, nachdem sie in den untern Classen der Gymnasien ihre Vorbildung erhalten haben) auf Solche, welche die akademische Laufbahn einschlagen wollen. Wenn nun schon desswegen die Frequenz sich bedeutend reduciren musste, so wurde diess noch hervorstechender dadurch, dass, wie überall, so auch in Sachsen, der früher allzu grosse Zudrang zu den Universitäten, aus Gründen, die Niemanden entgehen können und überall dieselben sind, merklich nachgelassen hat. Mit dem stufenweisen Sinken der Schülerzahl und dem daraus sich ergebenden Ausfall in den Kassen musste nothwendig finanzielle Verlegenheit entstehen, und die städtischen Behörden mochten hin und wieder bemerken, dass sie die mit angelegentlicher Bemühung gesuchte Vergünstigung, ein Gymnasium zu erhalten oder zu behalten, ziemlich theuer erkauft hatten. Diess führte eine peinliche Lage herbei, die hier und da (wir vermeiden billig specielle Angaben) in eine völlige Missstimmung und eine unverkennbar missliebige Stellung zu den Anstalten

ausschlug, die in keiner Weise denselben förderlich sein konnte. Es begann eine ängstliche Oekonomie, und selbst nothwendige Bedürfnisse mussten von den Lehrern unter die frommen Wünsche geschrieben werden und sind als stehende Artikel so ziemlich in allen Programmen zu lesen. Unerträglich wird diese an sich unerquickliche Sparsamkeit, wenn sie sogar auf Besetzung oder Nichtbesetzung der Lehrstellen influirt, und man weiss, dass wenn ein glücklicher Zufall eine Vacanz herbeiführte, man eiligst diesen Glücksumstand zu nützen suchte und die Stelle unbesetzt liess, freilich auf Kosten der übrigen Lehrer, die durch ihre Bemühung den Ausfall decken mussten; ist es doch sogar so weit gekommen, dass zwischen zwei Gymnasien ein förmlicher Tauschhandel mit einem Lehrer, allerdings mit dessen Zustimmung, negociirt worden ist, bei dem beide Theile etwas profitirt haben, die eine Anstalt aber noch bis auf diesen Augenblick den trügerischen Vortheil der Ersparung einer Stelle geniesst. Es ist bekannt, dass diese Finanznoth wiederholte Petitionen um bessere Dotirung bei der Regierung veranlasste, die erklärlicherweise zu der Meinung kommen musste, dass, wenn diese Anstalten bei der bestehenden Unterstützung durch ihre Schülerzahl sich nicht zu erhalten vermöchten, diess ein Beweis sei, dass ein Bedürfniss, alle Gymnasien fortbestehen zu lassen, nicht vorliege, weswegen man die Aufhebung zweier derselben beschloss. Eben so bekannt ist, dass zwei Ständeversammlungen dem Wunsche der betreffenden Städte, nach den einmal gebrachten Opfern ihrer Anstalten, für deren Erhaltung viele Gründe sprachen, nicht verlustig zu gehen, nachgekommen sind und auch bei dem letzten Landtage wurde neue, wenn auch nicht bedeutendere Unterstützung gewährt, so dass die im Ganzen bewilligte Summe nach dem beziehentlichen Bedürfnisse vertheilt werden sollte. So haben sich denn diese Gymnasien durch mehrere Finanzperioden erhalten unter mannichfaltigen Wechselfällen der Dotirung und unter stets schwankenden und unsichern Verhältnissen. Diess ist es besonders, was in dem letzten Osterprogramme der Director des Gymnasiums zu Zwickau, Dr. *Raschig*, gewiss mit Recht beklagt, wenn er unter Anderm sagt: „Wenn sich auch die nicht unbedeutenden Unterstützungen, welche dem Gymnasium seit seiner Reorganisation durch die Gnade des hohen Ministeriums aus Staatsmitteln zugeflossen sind, in mehrfacher Beziehung höchst erspriesslich erwiesen haben, so lässt sich doch nicht verkennen, dass der Stadtrath, als Administrator des Gymnasialärars, durch die Ungleichmässigkeit, in der diese Unterstützungen bisher erfolgten und von Finanzperiode zu Finanzperiode um ein sehr Beträchtliches beziehentlich gemehrt und gemindert wurden, in eine sehr missliche Lage versetzt worden ist, indem sich derselbe in der Ungewissheit über die ihm fernerhin zu Gebote stehenden Mittel bei allen finanziellen Maassnahmen nur auf provisorische und temporaire Bestimmungen beschränkt gesehen hat; ein Verfahren, welches unter den obwaltenden Umständen zwar unvermeidlich war, dem glücklichern Gedeihen der Anstalt aber nichts weniger als förderlich sein konnte.“ Um so dringender muss jeder Freund des vaterländischen Schulwesens wünschen, dass diese Angelegenheiten so bald als möglich zu einem endlichen Abschlusse kommen und das drückende und unbequeme Provisorium seine Endschaft erreiche. Sollte, wie vorläufig der Anfang damit gemacht worden, dass eine dieser Anstalten, deren Erhaltung ohne namhafte Unterstützung aus Staatskassen der Stadt allzugrosse Opfer auferlegen würde, wenn nicht aufgehoben, doch in ein anderes, den localen Bedürfnissen vielleicht entsprechenderes Institut verwandelt wird, so werden vielleicht selbst die städtischen Behörden ohne Misbehagen einen Zustand schwinden sehen, der nur Opfer und Mühen fordert, ohne die Hoffnung auf endliche Befriedigung aller Interessen in Perspective zu haben. Was aber auch darüber entschieden werden mag, unabweislich bleibt die Forderung, dass den verbleibenden Anstalten eine sichere und den Wechselfällen der Zeit und vorübergehenden Ansichten nicht unterworfene Stellung und Gestaltung gegeben werde. Es wird dies aber nicht anders zu erreichen sein, als wenn die durch den Staat unterstützten Gymnasien in jeder Hinsicht Staatsanstalten werden. So wenig

die Centralisation sonst Anklang finden mag, in diesem Verhältnisse wird sie sich gewiss heilsam erweisen, und die Erfahrung anderer Staaten hat dies klar und unwiderleglich gezeigt. Wer es weiss, wie oft die Rücksicht auf städtische Verhältnisse, die Abhängigkeit von den Interessen des kleinen Kreises der nächsten Umgebung, die ein Recht hat und von ihrem Standpunct aus verpflichtet ist, in ihrem Sinne zu influiren, selbst bei der besten Gesinnung nachtheilig auf den ungestörten Fortgang einwirkt, wird diese Maassregel nur herbeiwünschen und gern manche andere Vortheile, die jenes Verhältniss bieten mag, preiszugeben bereit sein. Es ist nicht zu befürchten, dass die Städte den Anstalten entfremdet werden, wenn sie den Vortheil, den diese ihren Bürgern gewähren, ohne eignen Aufwand und besondere Opfer geniessen dürfen, und die Stadträthe werden, wenn die Anstalten durch bessere und bestimmtere Dotation eine gesicherte Existenz erhalten, ohne die Kräfte der Gemeinde in Anspruch zu nehmen, gern ein unmittelbares Recht aufgeben, das, wie der Erfolg gezeigt hat, sehr precairer Natur ist. Damit hängt natürlich die Nothwendigkeit zusammen, dass dieselben ihr Collaturrecht an den Staat abtreten, eine Massregel, die gewissermassen schon dadurch eingeleitet und erleichtert werden wird, wenn, wie man sagt, in der nächsten Zukunft die Einrichtung eines Staatsexamens für künftige Schulamtscandidaten zu erwarten steht, wodurch einem längst gefühlten Bedürfniss abgeholfen werden wird. Man darf mit Sicherheit darauf hoffen, dass dann eine grössere Gleichmässigkeit bei der Besetzung der Stellen herrschen wird, indem nicht mehr der Zufall oder in vielen Fällen nicht eben auf wissenschaftliche Grundlage basirte Gründe bei der Wahl den Ausschlag geben werden. Wenn auf diese Weise die städtischen Gymnasien in jeder Hinsicht in ein näheres Verhältniss zu der Staatsregierung treten und nicht mehr nach den engen Grenzen, welche die Localität, das Finanzwesen der Stadt und die zufällige Ansicht der Mittelbehörde ihnen steckt, gemessen zu werden brauchen, wird auch ein gleichmässiger Plan überhaupt durchgeführt werden können. Denn es ist leicht zu begreifen, dass es rein unmöglich ist, bei der Bestimmung eines gewissen und Norm gebenden Lectionsplanes einen sichern Gang zu gehen, wenn man, sobald die Noth drängt, Stellen unbesetzt und nun wohl oder übel die Arbeiten theilen und übertragen lässt; wenn nicht vorauszusehen, ob die Lehrmittel, die jetzt eine Einrichtung möglich machen, im nächsten Jahre noch vorhanden sind; wenn Alles, was zum Nutzen der Anstalt vorgenommen werden soll, an der Unmöglichkeit oder Ungeneigtheit, die Mittel zu beschaffen, scheitert; wenn endlich die Missstimmung, die hier und da von Seiten der nächsten Behörden oder der Bürgerschaft gegen die Anstalt sich zeigt, den Lehrern alle Freudigkeit und die nöthige Selbständigkeit und Unbefangenheit in ihrem Auftreten nimmt, und erklärlich auch von dieser Seite manche bizarre Opposition hervorruft. Welchen Einfluss aber dieser Zustand auch auf eine sichere Handhabung der Disciplin haben muss, ist leicht abzusehen und könnte durch sprechende Thatsachen bewiesen werden. Diese und noch manche andere nicht wegzuläugnende Uebelstände werden durch eine endliche Feststellung und Normirung aller oben angedeuteten Verhältnisse ihre Erledigung finden. Die Anstalten werden sich freier bewegen und, wie sie ihrer Natur nach als allgemeine wissenschaftliche Institute nicht auf die Interessen einer Gemeinde beschränkt und an locale Tendenzen und Maximen gebunden sein können, so werden sie auch, über solche Rücksichten hinaus, Anstalten des Landes sein und, da sie für dasselbe thätig sind, auch ihre Lebenskraft von ihm erhalten. Man wird nicht ein Uebergreifen der Regierungsgewalt fürchten, vielmehr einen unmittelbaren Einfluss auf öffentliche Bildungsanstalten natürlich finden, zu deren Erhaltung der Staat die Mittel gewährt. Jene Unabhängigkeit von Privatinteressen und die daraus hervorgehende freiere Bewegung ist es vorzüglich, welche den beiden Landesschulen eine so erfreuliche Stellung gewährt, an der auf ihre Weise Theil zu nehmen die Gymnasien ebenso wünschen müssen, als es für die durchgreifende und gleichmässige Organisation des öffentlichen Unterrichts dringendes Bedürfniss ist.

III. Hannover.

(**1. Behörden.**) Das Budget für $18^{42}/_{43}$ und $18^{43}/_{44}$ beträgt Ausgabe 3,875,258 Thlr., und 3,878,020 Thlr., Einnahme 51,763 und 51,063 Thlr. mehr. Dem Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten (für Schulen) fallen davon zu 18,579 Thlr., also circa $1/_2$ Procent. Stände haben diesen Ansatz mit der Bemerkung genehmigt, „dass schon nach §. 35 des Reichsdeputationsschlusses principaliter der Aufwand für den Cultus und für Unterrichts- und sonstige gemeinnützige Anstalten auf den Klosterfonds falle und bei dessen gegenwärtig hier vorhandenen Ueberschüssen es angemessen erscheine, dass zunächst die Ausgabeposition für Gymnasien der Generalsteuerkasse abgenommen und auf die Klosterkasse übertragen werde, und mit der ferneren Bemerkung, dass man diese Ausgabeposition behufs dauernder Verbesserung zu gering dotirter Volksschulstellen um ein Ansehnliches vermehren wolle, falls Ständen über eine zweckmässige Verwendung vorgängig die erforderlichen Vorschläge, denen sie baldthunlichst entgegensehen, vorgelegt würden.“ Mit dem Klosterfonds verhält es sich nun folgendermassen: Nach der Reformation gingen nach und nach die sämmtlichen Klöster, Abteien und Stifter in den Fürstenthümern Calenberg, Göttingen und Grubenhagen ein. Die Landstände gaben es nicht zu, dass die Landesherren, gleich den benachbarten Staaten, daraus Domänen machten; sondern Landesherr und Stände vereinbarten sich dahin, dass die Einkünfte dieser so beträchtlichen Güter zu den Schulen, d. h. den Gymnasien, Progymnasien, Stadt- und Landschulen — um sie in der modernen Sprache zu bezeichnen — verwendet werden sollten. Von der Universität (damals Helmstedt) war nicht die Rede, und Helmstedt hat auch keine Zuschüsse aus der Klosterkasse bekommen. Die Verwaltung dieser Güter wurde der Regierung anvertraut, jedoch sollte sie von einer eigenen Behörde, der Klosterkammer geschehen, welche jährlich der Regierung und den Ständen Rechenschaft ablegte. Das geschah auch in der ersten Zeit. Aber als das ständische Wesen nach und nach in Verfall kam, unterblieb die Rechnungsablage. Die Verwaltung war schlecht, denn die Güter brachten auch nicht ein Drittheil des Ertrags auf. Wozu die Einkünfte verwendet wurden, wusste man nicht. Die Gymnasien und Progymnasien wurden von den städtischen Einkünften erhalten; Nichts, gar nichts bekamen sie aus der Klosterkasse. Dasselbe Schicksal hatten die Landschulen. Dieser Zustand wurde Gewohnheit und man fragte endlich nicht einmal darnach: wo die Einkünfte blieben. Im Jahr 1733 wurde die Universität Göttingen errichtet. Bei dieser Gelegenheit kam dieser Gegenstand wieder zur Frage. Die Regierung, welche den Ständen einen generellen Anschlag der Einkünfte zu 200,000 Mark Banko übergab, machte den Vorschlag, dass davon ein Viertel für die Universität Göttingen bewilligt werden möge. Die Stände willigten ein, behielten sich aber vor, nur immer auf 6 Jahre zu bewilligen und der Zukunft wegen sich vorzubehalten, nach Belieben zu bewilligen oder überall nicht zu bewilligen. Sie wollten sich nicht auf ewige Zeiten verpflichten. Die ständische Bewilligung schlief aber ein. Stillschweigend ging dies fort und fort bis 1832, wo die Stände Rechnungsablage über die Einkünfte und Verwaltung der Klostergüter verlangten. Da ergab sich nun, dass die Universität Göttingen etwa 70,000 M. B. jährlich bekam, die Einkünfte jährlich über 320,000 M. B. betrugen, und der grösste Theil davon für die andern Provinzen, das Meiste für Lüneburg verwandt sei, und verwendet werde. Das Fürstenthum Lüneburg, ein Flächeninhalt so gross als Calenberg, Göttingen, Grubenhagen, hatte seine Klöster und Stifter zu Sinecuren für Adel und Patrizier gemacht. Dort gibt es die Masse von Damenklöstern und Kanonikaten für die protestantischen Nutzniesser, die übrigens als: Geheime Kabinetsräthe, Ober-Justizräthe, Geheime Kanzleiräthe, Justizräthe, Kanzleiräthe, Regierungsräthe, Kammerräthe, Kammerrevisoren, Bürgermeister, Senatoren, Procuratoren fungiren und mit und ohne Uniform im Kloster und Stift erscheinen. Darum fand man es höchst ungerecht, dass die Klostereinkünfte aus Grundstücken, welche ein Eigenthum der Fürstenthümer Calenberg,

Göttingen, Grubenhagen sind, eigenmächtig für Provinzen wie z. B. Lüneburg verwendet seien. Es war zunächst die Pflicht der Provinzialstände, dagegen vorzuschreiten; allein von ihnen geschah nichts, weil sie zu abhängig von der Regierung sind. Eben so wenig ist von den allgemeinen Ständen geschehen. Während dessen aber waren Gymnasien, Progymnasien, Stadt- und Landschulen von Jahr zu Jahr immer mehr in Verfall gekommen und würden schon längst aufgehört haben, wenn Städte und Dörfer sie nicht aus ihren eigenen Mitteln armselig hingehalten hätten. Es gibt kein Land im deutschen Vaterlande, wo sich so reiche Schuldotationen befinden, als in unsern Fürstenthümern. Weder die Fürstenthümer, die Städte, die Landgemeinden, am Allerwenigsten der König brauchen einen Heller zu bewilligen. Damals haben Landesherr und Stände für alle Zukunft beschlossen, dass die Einkünfte aus diesen geistlichen Gütern den Schulen zufliessen sollen, und diese Verträge bestehen noch heute buchstäblich. Nichts ist darin abgeändert. So lange sie aber bestehen, müssen sie von der Verwaltung vollzogen und erfüllt werden. Vor allen andern müssen erst die sämmtlichen Schulen der Fürstenthümer versorgt werden, ehe und bevor an die Universität gedacht wird. Die Universität gehört dem ganzen Königreiche an, darum kann die Last drei Fürstenthümern nicht allein aufgewälzt werden. Die Universitätskosten müssen pro rata vom ganzen Lande getragen werden, und die Raten, welche Calenberg, Göttingen, Grubenhagen treffen, können dann aus der Klosterkasse genommen werden, und ist die Kasse dazu nicht zahlungsfähig, müssen die Fürstenthümer erst zuschiessen. — Würde ich hier ein Gemälde entwerfen von unsern Schulen, so müsste dies grob genug ausfallen. Doch für jetzt will ich schweigen, und nur bemerken, dass den trefflichen Lehrern kein Vorwurf gemacht werden darf, noch weniger dem Oberschulrath Kohlrausch, der an der Spitze der Direction steht, und seinen hohen Beruf auf das Gewissenhafteste erfüllt.

VII. Die souverainen Städte.

2) Hamburg.

(**7. Waisenhäuser** u. s. w.) Unsere Waisenanstalt ist endlich in Folge des Brandes, also durch die Gewalt der Umstände auf das Land verlegt worden, nachdem schon geraume Zeit hindurch für und wider diese Maassregel gesprochen war. Zwar hat man längst erkannt, dass die aus dem hamburger Waisenhaus in das praktische Leben übergetretenen Knaben und Mädchen weder als Dienstboten noch als Handwerkslehrlinge brauchbar waren; allein der Schlendrian und vielfache persönliche Interessen haben immer die Oberhand behalten. Man hat es daher gern gesehen, dass der alte, für alles Gute so wirksame Pachter Staudinger zu Gross-Flottbeck diesen Gegenstand abermals aufgenommen hat und ein kleines Schriftchen darüber erscheinen liess, unter dem Titel: „Ueber die Verlegung der hamburger Waisenanstalt nach den Walddörfern", worin die Vortheile mit grosser Sachkenntniss nachgewiesen werden, welche aus dieser Verlegung hervorgehen müssen, wenn die vorliegenden Umstände einsichtsvoll benutzt werden. Schon vor drei Jahren hat der Verfasser den Vorschlag gemacht, eine zweckmässige Waisenanstalt auf dem hamburger Landgebiete hauptsächlich für Knaben zu gründen, was um so leichter ausführbar gewesen wäre, als die Stadt in den sogenannten Walddörfern 70—80,000 Quadratruthen Waldboden besitzt. Dieser Flächenraum würde für 13—1400 Knaben ausreichen, um ihnen eine ihren körperlichen Kräften angemessene Arbeit anzuweisen, mittels der Spatencultur die ersten und nothwendigsten Bedürfnisse des Haushalts zu liefern und durch die landwirthschaftlichen Beschäftigungen des Gartenbaus, der Obstzucht und der Erzielung von Handelsgewächsen den Geist der Kinder an sichtbaren Gegenständen zu üben, die alle eine ins Leben greifende Bedeutung haben. Die praktische Heranbildung der Knaben ist überhaupt des thätigen Verfassers innigster Wunsch; die Kinder aufmerksam zu machen auf die Wunder der Natur, welche die Allmacht Gottes lebendig verkünden, sein höchster Begriff. Es muss in der That von unschätzbarem Werthe sein, Waisenkinder, mit Aus-

nahme der Lehr- und Erholungsstunden, zu nützlichen Arbeiten anzuhalten, wodurch sie allein im Stande sein können, die zu ihrer Ausbildung erforderlichen Kosten dem Staate wieder zu ersetzen und sich selbst zu brauchbaren Menschen zu gestalten. Zur Unterstützung der Behauptung, dass Waisenmädchen nie und unter keiner Bedingung in Waisenhäusern erzogen werden sollten, beruft sich der Verfasser auf die Autoritäten des Regierungsraths v. Türk und des Oberconsistorialraths Schwabe. Man hat gegen die Verlegung des Waisenhauses nach dem Land auch den Einwand geltend gemacht, dass eine solche Anordnung dem Willen der Stifter zuwider sei; allein da immer nur das Wohl der Kinder ins Auge zu fassen ist und auch die Stifter selbst keine andere Absicht haben konnten, so ist dieser Einwand längst als unhaltbar zurückgewiesen worden, wenn man auch den wichtigen Umstand gar nicht in Betracht ziehen wollte, dass bei gleichen Einkünften der Anstalt weit mehr Kinder auf dem Lande als in der Stadt erzogen werden können. Vergleicht man unsere Ausgaben zu diesem Zwecke mit denen des weimarischen Waisenhauses, so ergibt sich, dass dort 423 Kinder im Jahr 1840 5335 Thlr. gekostet haben, während bei uns im Jahr 1841 für 576 Kinder, wovon 175 auf dem Lande lebten, 107,896 M. in Rechnung gebracht wurden. Daraus folgt, dass der Unterhalt eines Kindes im hamburger Waisenhaus über fünf Mal theurer ist als in der weimarischen Anstalt, und dass auch hier wie in andern Zweigen unseres Staatshaushaltes grobe Missbräuche vorherrschen müssen. So ist z. B. nachgewiesen worden, dass früher der sogenannte Oekonom und Waisenvater, Hr. Kiehn, eine lange Reihe von Jahren acht Prachtzimmer zu seiner Verfügung hatte, um in denselben grosse Gesellschaften geben zu können; dass er den schönen Garten, welcher so nützlich für die Anstalt hätte bebaut werden können, bloss zu seinem Privatvergnügen benutzte und dass er seine Einnahme dergestalt zu steigern wusste, um vier Töchter und zwei Söhne auf dem feinsten und üppigsten Fuss erziehen zu lassen. Ebenso wurden dem Waisenpfarrer, ohne Ermächtigung der Stiftungsurkunde, 1200 Mark für Miethe und überdies noch 4000 Mark Gehalt gewährt, so dass die Kirche jährlich 4000 Mark zuzuschiessen und der Staat überhaupt jährlich 20,000 Mark zu den übrigen Einkünften beizutragen hat. Was daher in unserm, von Selbstinteresse zerfressenen Staatsleben nicht durchzusetzen möglich gewesen wäre, darüber hat ein unerbittliches Schicksal zum Besten der Waisen entschieden; und wenn auch schwerlich Alles geschieht, was geschehen könnte, so wird doch wahrscheinlich das leibliche und geistige Wohl der Kinder in Zukunft besser bedacht werden.

VIII. Süddeutsche Staaten.

1. Württemberg.

(**1. Behörden.**) Dem K. Studienrathe ist als weiteres berathendes Mitglied Bergrath *Degen* (früher Professor der Chemie an der polytechn. Schule) beigegeben worden — Professor und Kreisschulinspector M. *v. Osiander* ist zum Prälaten und Generalsuperintendent von Ulm — Oberamtspfleger Dr. *Zeller* von Nürtingen zum Consistorialassessor ernannt worden.

(**2. Universität und Gelehrtenschulen.**) Tübingen. Prof. Dr. *Walz* ist zum Ephorus des evang. theol. Seminars, Prof. *Beck* von Basel zum vierten Ordinarius und Frühprediger, Prof. *Landerer* zum fünften Ordinarius der theol. Facultät und Prof. Dr. *Schmid* zum ordentlichen Mitglied des Inspectorats über das theol. Seminar ernannt worden. — *Fichte* hat seine Vorlesungen über Psychologie und Logik mit Beifall begonnen. Rep. *Schelling* (Sohn des Philosophen) hat, wie im vorigen Semester, wieder „Dogmatik nach den Grundsätzen der Philosophie der Offenbarung" angekündigt. Allein, da sich Niemand der Sache annimmt, wird das Collegium auch nicht zu Stande kommen, um so mehr, als es schon das letztemal wenig Zuhörer waren, und die Sache, wenn man auch geistreichen Einzelheiten, ja tiefen Gedanken seine Bewunderung nicht versagen kann, doch als System keinen rechten Anklang gefunden hat. — Das philologische Seminar hebt sich, wenigstens der Zahl der Theilnehmer nach.

Ob sich diese Anstalt überhaupt recht halten wird, so lange man eben bei uns die Theologen zu philologischen Lehrstellen verwendet, ist zu bezweifeln. Das Reallehrerseminar hat dieses Semester sieben Zöglinge, zum erstenmal so viele. Man ist nicht unzufrieden mit den Resultaten.

Rottweil. Zum Nachfolger des zum Rector des hiesigen Gymnasiums ernannten Prof. *Ruckgaber* ist Prof. *Oehler* von Ravensburg berufen worden.

Ehingen. Die neu errichtete Stelle eines Professors an dem hiesigen obern Gymnasium ist dem bisher am mittleren Gymnasium angestellten Prof. *Osswald* übertragen worden.

Schönthal. Der Prof. am hiesigen evang. Seminar Dr. *Oehler* hat einen Ruf an Gesenius' Stelle nach Halle bekommen (nachdem er schon früher einen solchen nach Zürich abgelehnt hatte.)

Oehringen. Hier † im Nov. der Präceptor am Lyceum, *Hahn*.

Tübingen. Dem Lehrer der Mathematik und französischen Sprache am hiesigen Lyceum, *Wildermuth*, ist der Titel und Rang eines Oberreallehrers verliehen worden.

Reutlingen. Vermöge höchster Entschliessung vom 21. Sept. ist die hiesige lateinische Schule mit einer Lycealclasse erweitert und zu einem Lyceum erhoben worden, welches unter der Leitung eines Rectors steht und dem K. Studienrath unmittelbar untergeordnet ist. Das Lyceum besteht aus 4 Classen, jede mit einem eigenen Hauptlehrer. Die Vorbereitung für dieselbe erhalten die 7—8jährigen Knaben in einer Elementarclasse gemeinschaftlich mit den für die Realschule Bestimmten: Unterricht in der Religion, der deutschen Sprache, Arithmetik und Kalligraphie in 26 Stunden wöchentlich. In der 1. Classe des Lyceums erhalten 8—10jährige Knaben Unterricht in der Religion, der deutschen und lateinischen Sprache, der Arithmetik und Kalligraphie, in wöchentlich 26 Stunden. In der 2. Classe wird in wöchentlich 26 Stunden 10—12jährigen Schülern Unterricht in der Religion, der deutschen, latein. und griech. Sprache, der Arithmetik, Geschichte, Geographie und im Gesang ertheilt. In der 3. Classe wird Schülern vom 12—14. Jahre in wöchentlich 26 Stunden Religion, deutsche, latein. und griech. Sprache, Arithmetik, Geschichte und Geographie gelehrt, auch Unterricht im Gesang ertheilt. Die Anfangsgründe der hebräischen Sprache werden von den Lehrern in Privatstunden gelehrt. In der 4. Classe erhalten 14—16jährige Schüler theils besonders, theils mit den Oberrealschülern gemeinschaftlichen Unterricht in wöchentlich 24 Stunden, in der Religion, der deutschen, latein., griech. und französischen Sprache, der Geschichte, Geographie, Arithmetik und Geometrie; die hebräische Sprache wird privatim gelehrt. Für die Schüler aller Classen sind Turnübungen veranstaltet. Neben dem Lyceum besteht eine Realschule mit einer Oberrealclasse. An dem Lyceum sind angestellt: der Rector Dr. *Schnitzer*, der Prof. *Kapf*, Oberpräceptor *Jetter*, die Präceptoren *Württemberger* und *Weiblen*. An der Realanstalt lehren die Oberreallehrer Dr. *Ammermüller* und *Stetter* und die Reallehrer *Wacker*, *Grieb* und *Helbling*.

(4. Volksschule.) Wie schon in einem der letzten Hefte berichtet worden, hat der Volksschulverein in seiner Jahresversammlung beschlossen, einen Preis von 350 fl. auszusetzen für die beste Bearbeitung eines Sprachlesebuchs für württembergische Volksschulen vom achten bis vierzehnten Jahre. Die Sache ist näher diese: „Der Verein hat diesen Gegenstand gewählt, weil er durch keine der vorhandenen Schriften ähnlichen Zweckes die Bedürfnisse der Volksschule, namentlich der vaterländischen, und die wesentlichen Forderungen der Methodik auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte befriedigt findet, und macht demnach folgende Forderungen an das Lesebuch: 1. Es muss in zwei wesentlich verschiedene Theile zerfallen, wovon der erste Theil auf Weckung, Begründung und Uebung des Sprachgefühles, der zweite auf Begründung und Uebung des Sprachwissens vorzugsweise berechnet sein sollte. 2. Der erste Theil, für Schüler von 8—12 Jahren berechnet, sollte in zwei Abtheilungen bestehen, wovon die eine der Fassungskraft von Kindern von 8—10, die andere der Fassungskraft von Kindern von 10—12

Jahren angepasst werden müsste. 3. Beide ersten Theile bestehen aus einer dem kindlichen Alter und Kreise angemessenen Sammlung von Lesestücken, bei deren Anordnung die Rücksicht auf die Sprachformen maassgebend sein müsste, deren Stoff aber, auf das Sorgfältigste gewählt und nach natürlichen Gesichtspunkten zusammengestellt, dem Kinde die wichtigsten Begriffe aus allem realen Wissen darbieten oder dieselben ihm aufhellen, wie auch gute Gesinnungen, (z. B. religiöse, patriotische u. s. w.) in ihm pflanzen sollte. Die dazu gewählten Stücke sollten wo möglich den besten deutschen Schriftstellern, sowohl älterer als neuerer Zeit, entlehnt werden, wenn gleich gute eigene Compositionen nicht ausgeschlossen werden. 4. Der Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Theile ist in Hinsicht des Stoffes dahin zu bestimmen, dass der erste in seiner ersten Abtheilung es vorzugsweise nur mit dem Aeusseren der Dinge und der Thatsachen (also mit der Gestalt der Dinge und ihrem in die Sinne fallenden Leben und Wirken, mit den Begebenheiten nach ihrer äusseren Erscheinung und ihrem sinnlich wahrnehmbaren Einflusse u. s. w.), in seiner zweiten Abtheilung mit den innern, weniger oder gar nicht in die Augen fallenden Bestandtheilen und Eigenschaften der Wesen, ihrer weisen Einrichtung zur Erfüllung ihrer Bestimmung, den Motiven der Handlungen, dem sittlichen Werthe der Begebenheiten u. dgl. zu thun hat — während es die Hauptaufgabe des zweiten Theiles (für Schüler von 12 — 14 Jahren) — vom Aeussern und Innern zum Innersten fortschreitend — ist, die der äusseren und inneren Einrichtung entsprechenden Kräfte, bei dem Menschen insbesondere die Geisteskräfte, seine Anlagen zur Religion, Kunst, Wissenschaft und allen Arten von Fertigkeiten darzulegen und die Schüler zur Betrachtung dieser innersten Seite des Seins und Lebens anzuleiten. Hinsichtlich der Form sollen alle drei Abtheilungen aus eigentlichen Aufsätzen (nicht abgerissenen, unzusammenhängenden Sätzen) bestehen, nur dem Unterschiede, dass in der ersten Abtheilung der einfache Satz, in der zweiten der leichte zusammengesetzte vorherrsche, in jener auch der Umfang der Aufsätze in der Regel kleiner sei als in dieser, während der zweite Theil (die dritte Abtheilung) grössere Stücke, zwanglos in kleinere und grössere Perioden gekleidet, zu geben, und den einfachen Ton der Darstellung bis zur Betrachtung im höhern Style zu steigern hat. Von keinem der Theile dürfte die gebundene Rede ganz ausgeschlossen werden. 5. Durch solche Bearbeitung sollte das Lesebuch im Stande sein, jedes weitere dem Schüler in die Hand zu gebende Sprachbuch zu ersetzen. Durch eine dem Werke beizufügende methodische Gebrauchsanweisung sollte der Lehrer in den Stand gesetzt werden, weitere Schriften als Lehrmittel für den deutschen Sprachunterricht möglichst entbehren zu können. 6. Zu diesem Behufe müsste aber der zweite Haupttheil (für Schüler von 12—14 Jahren) nothwendig eine deutsche Schulgrammatik in sich schliessen, nämlich in der Art, dass durch Ueberschriften, Uebersichten, kurze Sprachregeln (sei es durch Einschaltung am passenden Orte, oder durch einen systematischen kurzen Anhang) es möglich gemacht würde, den Schüler über den Organismus der Sprache auf eine fruchtbare und bildende Weise aufzuklären. Die dabei anzuwendende Terminologie sollte durchaus einfach, bestimmt und wo möglich Deutsch sein. Aeussere Bedingungen: Das Manuscript der mit dem Preise gekrönten Arbeit wird Eigenthum des Vereins, welcher es mit den nöthigen Verbesserungen dem Drucke übergeben wird. Der Ertrag der Anleitung (den Druckbogen zu 4 kr. gerechnet) fällt nach Abzug der Kosten ganz dem Verfasser zu. Die Ausarbeitungen müssen längstens bis zum 1. Juni 1844 an die Prüfungs-Commission mit versiegelten Zetteln, in denen der Name des Verfassers enthalten ist, und welcher von Aussen mit einem Motto, das auch an die Spitze der Arbeit selbst zu stellen ist, bezeichnet wird, eingesendet werden. Der Umfang des Werkes dürfte, was das Lesebuch betrifft (beide Theile zusammen) auf keinen Fall 30 Druckbogen viel übersteigen.“ Vorstand der Commission ist der Seminarrector *Riecke* in Esslingen. — So sehr diese ganze Sache nach der einen — didaktischen Seite hin Beifall

findet und ihn auch verdient, so gewaltig lassen sich auch nach der andern — christlichen Seite hin Stimmen dagegen hören, die darin — und nicht ganz mit Unrecht — eine Gefährdung des Bibelgebrauchs in unseren Schulen sehen. Wahr ist es gewiss, dass die Bibel aus dem Volksschulunterricht nicht darf verdrängt werden, wenn christliche Erkenntniss und christliches Leben aus den Schulen heraus ins Leben kommen soll; aber eine andere Frage ist, ob nicht und wie weit neben dem Bibellesen und dem Religionsunterrichte ein Sprachlesebuch Platz finden kann und darf. Eine Correspondenz in der Berliner allgemeinen Kirchenzeitung hat die Sache nach der einen, ein Artikel im Christenboten (27. Nov.) nach der andern Seite zu beleuchten versucht. Es lässt sich gewiss zwischen beiden Ansichten eine richtige Mitte finden, die die Bibel nicht als alleiniges Lese- und Unterrichtsbuch durch alle Classen der Volksschule hindurch (zum Theil bis zur Entwürdigung) behandelt wissen will, neben einem eigenen Sprachlesebuch aber die rechte Stellung und volle Bedeutung derselben in der Schule zu erhalten versteht. Möchte so die Aufgabe des Volksschulvereins gelöst werden!

2. *Baden.*

(3. H. Bürger (Real-) und Specialschulen.) Die polytechnische Schule zu Karlsruhe im Studienjahr $18^{42}/_{43}$. — Die Anstalt besteht aus zwei allgemeinen mathematischen Classen und fünf besondern Fachschulen. Es werden in dieselbe, bei gehöriger Vorbildung, Ausländer wie Inländer aufgenommen. Der Unterricht in den beiden mathematischen Classen umfasst alle Kenntnisse, welche die gemeinschaftliche Grundlage der technischen Fächer bilden. Director ist Hr. *Bader*. Gegenstände des Unterrichts:

I. Erste allgemeine mathematische Classe. Religion 2 St., *Pellissier* und *Hausrath*. Geometrie 4 St., *Kayser*. Geometrische Aufgaben, im Winter 2 St., *Buzengeiger*. Ebene Trigonometrie 1ster Curs, im Sommer 2 St., Derselbe. Elementares geometrisches Zeichnen, viermal, 2 St., *Thiery*. Deutsche Sprache I. Curs, 2 St., *Stieffel*. Französische Sprache I. Curs, 6 St., *Kühlenthal*. Weltgeschichte 4 St., Derselbe. Freie Handzeichnung, zweimal 2 St., *Meichelt*. Kalligraphie 1 St., *Forstmeyer*.

II. Zweite allgemeine mathemathische Classe. Untere Abtheilung. Religion 2 St., *Pellissier* und *Hausrath*. Analysis 4 St., *Buzengeiger*. Ebene Trigonometrie II. Curs 2 St., Derselbe. Analytische Geometrie I. Curs, 2 St., derselbe. Elementarstatik 5 St., *Kayser*. Praktische Geometrie I. Curs, zweimal 2 St., *Schreiber*. Darstellende Geometrie I. Curs, viermal 2 St., derselbe. Allgemeine Physik 4 St., *W. Eisenlohr*. Botanik 4 St., *Braun*. Zoologie 4 St., derselbe. Deutsche Sprache II. Curs, 2 St., *Stieffel*. Französische Sprache II. Curs, 3 St., *Worms*. Freihandzeichnen, zweimal 2 St., *Meichelt*. Figurenzeichnen 8 St., *Koopmann*. Kalligraphie 1 St., *Forstmeyer*. Modelliren des Steinschnitts, 4 St., *Lang*. Modelliren von Holzconstructionen 4 St., *Minzinger*. — Obere Abtheilung. Analytische Geometrie und sphärische Trigonometrie 4 St., *Ladomus*. Höhere Analysis I. Curs, 4 St., derselbe. Elementarmechanik, Hydraulik und höhere Mechanik 6 St., *Kayser*. Darstellende Geometrie II. Curs, 4 St., *Schreiber*. Praktische Geometrie II. Curs, 4 St., derselbe. Allgemeine technische Chemie 4 St., *Walchner*. Mineralogie und Geognosie 4 St., derselbe. Freihandzeichnen zweimal 2 St., *Meichelt*.

III. Ingenieur-Schule. I. Curs. Höhere Analysis, im Winter 3 St., *Ladomus*. Höhere Mechanik im Winter 2 St., *Kayser*. Wasser- und Strassenbau I. Curs, Vorträge und constructive Uebungen 12 — 14 St., *Bader* und *Becker*. Maschinenbau I. Curs, Vorträge und constructive Uebungen, *Redtenbacher* und *Trick*. Elementarer Curs der Architectur 3 St., *Hochstetter*. Practische Constructionslehre, Zeichner *Lang*, Modellier *Lang* und *Minzinger* 4 — 6 St. Practische Vermessungsarbeiten 2 St., *Schreiber*. Ethik 3 St., *Stieffel*. Landschaftszeichnen zweimal 2 St., *Meichelt*. Englische Sprache 3 St., *Gratz*. — II. Curs: Wasser- und Strassenbau II. Curs, Vor-

träge und constructive Uebungen 12 – 14 St., *Bader* und *Becker*. Maschinenbau II. Curs, Vorträge und Constructionen 12 St., *Redtenbacher* und *Trick*. Practische Vermessungsarbeiten, zwei halbe Tage im Sommer, *Bader Becker, Hofmann*. Populäre Rechtslehre, im Sommer 2 St., *Küsswieder*. Landschaftszeichnen zweimal 2 St., *Meichelt*. — III. Curs. Bearbeitung grösserer Projecte aus dem Gebiete des Ingenieurwesens mit Aufstellung der Kostenberechnungen etc. 18 St., unter Leitung von *Bader* und *Becker*. Bearbeitung von Projecten aus dem Maschinenwesen 6 St., unter Leitung von *Redtenbacher*. Verwaltung von öffentlichen Arbeiten 2 St., *Bader*. Höhere Geodäsie 3 St., *Bader*. Practische Vermessungsarbeiten zwei halbe Tage, *Bader, Becker, Hofmann*.

IV. Bauschule. Erstes Jahr. Mathematik (praktische Geometrie ausgenommen) und technische Physik; im ersten Curs der Ingenieurschule: Practische Constructionslehre, a) Zeichnen 5 St., *F. Eisenlohr, Hochstetter* und *Lang*; b) Modelliren 8 St., *Lang* und *Minzinger*. Ornamentenzeichnen 5 St., *Thiery* und *Hochstetter*. — Zweites Jahr. Ethik im Winter 3 St., *Stieffel*. Figurenzeichnen nach Gypsen und nach dem lebenden Modell 4 St., *Koopmann*. Maschinenlehre I. Curs, 6 St., *Redtenbacher*. Practische Constructionslehre: a) Zeichnen 5 St., *F. Eisenlohr, Hochstetter* und *Lang*. b) Modelliren 8 St., *Lang* und *Minzinger*. Ornamentenzeichnen 3 St., *Thiery* und *Hochstetter*. Bearbeitung von Entwürfen 7 St., *F. Eisenlohr, Hochstetter* und *Hübsch*. Allgemeiner technischer Curs der Architectur 3 St., *Hochstetter*. — Drittes Jahr. Wasser- und Strassenbau I. Curs an der Ingenieurschule. Maschinenlehre im II. Curs der Ingenieurschule. Aesthetik, im Sommer 3 St., *Stieffel*. Höhere Baukunst 4 St., *F. Eisenlohr*. Ornamentenzeichnen 5 St., derselbe und *Hochstetter*. Modelliren von Ornamenten 4 St., *Raufer*. Bearbeitung von Entwürfen 5 St., *F. Eisenlohr, Hochstetter* und *Hübsch*. Specielle Darstellung der Baustyle 3 St., *F. Eisenlohr* und *Hochstetter*. — Viertes Jahr. Allgemeine technische Chemie 4 St., *Walchner*. Mineralogie und Geognosie 4 St., derselbe. Populäre Rechtslehre, im Sommer 2 St., *Küsswieder*. Modelliren und Sculpiren von Ornamenten 4 St., *Raufer*. Ornamentenzeichnen und Componiren 5 St., *F. Eisenlohr* und *Hochstetter*. Bearbeitung von Entwürfen 5 St., *Eisenlohr, Hochstetter* und *Hübsch*. Maleristhe Perspective mit Aufnahmen nach der Natur 5 St., *Eisenlohr*. Archäologie der Kunst 3 St., *Hochstetter*.

V. Forstschule. Forstlicher Vorbereitungscurs: Repetitorium für Mathematik, privatim unter Aufsicht der Schule, halbjährig, 4 St., Physik 4 St., *W. Eisenlohr*. Botanik 4 St., *Braun*. Zoologie 4 St., derselbe. Deutsche Sprache 2 St., *Stieffel*. Populäre Rechtslehre 2 St., *Küsswieder*. Uebersicht der Forstwissenschaft 3 St. Practische Unterricht in allen Waldarbeiten und Geschäften. — Forstschule I. Curs: Forstlich mathematische Uebungen 4 St., *Klauprecht*. Allgemeine technische Chemie 4 St., *Walchner*. Mineralogie und Geognosie 4 St., derselbe, Practische Feldmesskunst 4 St., *Schreiber*. Klima- und Bodenlehre im Winter 2 St., *Klauprecht*. Naturgeschichte der deutschen Baumarten, im Sommer 2 St., *Klauprecht*. Waldbau, im Sommer 4 St., derselbe. Forstbenutzung und Torfwirthschaft, im Sommer 5 St., derselbe. Holztaxation, im Winter 2 St., derselbe. Populäre Weg- und Wasserbaukunde 2 St., *Becker*. Practicum, *Klauprecht*. — Zweites Jahr: Encyclopädie der Staatswirthschaft, im Sommer 2 St., *Klauprecht*. Forstschutz, im Winter 2 St., *Laurop*. Forsteinrichtung und Abschätzung, im Winter 4 St., *Klauprecht*. Statik der Forstwirthschaft, im Winter 2 St., derselbe. Forstliche Grund- und Nutzanschläge, im Sommer 2 St., derselbe. Forst- und Jagdrecht, insbesondere badische Forstgesetzgebung, im Winter 2 St., *Küsswieder*. Allgemeine Forstpolizei, Forstverwaltungslehre, im Sommer 5 St., *Laurop*. Forstgeschichte und Forstliteratur, im Sommer 1 St., N. N. Practicum, *Klauprecht*. Agricultur und Chemie 3 St., *Weltzien*.

VI. Höhere Gewerbeschule. Erstes Jahr: Allgemeine technische Chemie 4 St., *Walchner*. Botanik und Zoologie 7 St., *Braun*. Elementarstatik 5 St., *Kayser*. Maschinenbau I. Curs: Vorträge und Constructionen 12 St., *Redtenbacher* und *Trick*. Darstellende Geometrie I. Curs, viermal

2 St., *Schreiber*. Practische Geometrie, zweimal 2 St., derselbe. Buchhaltung und Handelslehre 2 St., *Bleibtreu*. Französische Sprache 3 St., *Worms* Englische Sprache 3 St., *Gratz*. Kalligraphie 3 St., *Forstmeyer*. Freie Handzeichnung 4 St., *Meichelt*. Weltgeschichte 4 St., *Kühlenthal*. Arbeiten in den Werkstätten und in dem chemischen Laboratorium. — Zweites Jahr: Technische Physik 3 St., N. N. Specielle technische Chemie 2 St., *Walchner*. Mineralogie und Geognosie 4 St., derselbe. Elementarmechanik 6 St., *Kayser*. Maschinenbau II. Curs, 12 St., *Redtenbacher* und *Trick*. Allgemeiner technischer Curs der Architectur 3 St., *Hochstetter*. Erster Curs des Wasser- und Strassenbaues 6 St., *Bader*. Constructionen 6 St., *Becker*, oder populäre Weg- und Wasserbaukunde 2 St., ders. Ethik 3 St., *Stieffel*. Arbeiten in dem chemischen Laboratorium und in den Werkstätten. Sprachen, s. oben.

VII. Handelsschule. Handelslehre 4 St., *Bleibtreu*. Buchhalten 2 St., derselbe. Handelscorrespondenz 2 St., ders. Kaufmännische Arithmetik 3 St., derselbe. Waarenkunde 2 St., derselbe. Handelsgeographie 2 St., derselbe. Handelsgeschicte 1 St., derselbe. Deutsche Sprache 2 St., *Stieffel*. Französische Sprache 4 St., *Demoustier*. Englische Sprache 3 St., *Gratz*. Kalligraphie 2 St., *Forstmeyer*. Zeichnen 2 St., *Meichelt*.

Practische Uebungen: im chemischen Laboratorium, in der mechanischen Werkstätte, in den Modellirwerkstätten, geometrische auf dem Felde. — Der Forstschule sind die lehrreichen Waldungen der benachbarten Forstamtsbezirke von 185,000 Morgen Gesammtflächengehalt zu ihren Beobachtungen geöffnet; zu ihren Demonstrationen, Versuchen und dem gesammten practischen Unterrichte sind derselben die Domänenwaldungen dieser Forstbezirke von 63,000 Morgen Gehalt überlassen. — Forstmännische, botanische, geognostische, maschinistische und hydrotechnische Excursionen und Reisen werden von den Professoren mit den Zöglingen unternommen. — Das grossh. physikalische Cabinet, die grossh. Naturaliensammlung, die grossh. Gemäldegallerie und die Antikensammlung, der grossh. botanische Garten, der grossh. Schlossgarten, die grossh. Hofbibliothek, die Bibliothek des physicalischen Cabinets, die Bibliotheken der Directionen der technischen Behörden, die Werkstätten und Fabriken der Stadt und Umgegend bieten der Anstalt eine wichtige Ergänzung ihrer eigenen Hülfsmittel. — Zu Privatunterricht im Tanzen, Reiten, Fechten, Schwimmen, in der Musik etc. bietet die Residenz jede gewünschte Gelegenheit. — Honorare für beide allgemeine mathematische Classen und die Handelsschule jährlich 44 fl., für die übrigen Fachschulen jährlich 66 fl.

3) Hohenzollern.

b. Sigmaringen.

(3. H. Bürger(Real)schule.) Mit dem 1840 gegründeten Gymnasium zu Hedingen ist nun eine Realschule verbunden, zu deren Director Hr. *Pflanz* aus Württemberg ernannt worden ist. Derselbe ist Verf. einer Schrift über den mathematischen Unterricht und einer Geometrie. (Wurden Pädag. Rev. Bd. IV, S. 55 — 64 beurtheilt.)

IX. Bayern.

(10. Israelitisches, geistliches u. adliges Schulwesen.) Augsburg, Sept. Einer Ihrer Correspondenten aus Wien hat Ihnen aus dem dortigen Benedictinerstifte unlängst einen Beitrag zur Characteristik geistlicher Pädagogik geliefert (Päd. Rev. IV. Bd. Math. p. 790.). Bei uns (St. Stephans-Gymnasium ist Benedictinern übergeben, die nebenbei für vornehme junge Leute ein Pensionat halten) ist an zwei vor Kurzem noch blühenden Knaben ein ähnlicher Fall vorgekommen. Es soll eine Untersuchung hierüber eingeleitet sein.

X. Deutsch-Oesterreich.

(1. Behörden.) Wien, Sept. Bei uns ist seit mehreren Jahren ein neuer Studienplan im Werke, dessen eigentliche Grundlage, nämlich der Gymnasialcursus, die allerhöchste Genehmigung bereits erhalten hat. Für die philosophischen und juridischen Studien ist der Entwurf ebenfalls vollendet und von der diessfälligen Hofcommission geprüft, daher die

Erledigung dieser so wichtigen Reform baldigst zu erwarten steht, zumal in dem medicinischen Cursus nur unbedeutende Aenderungen eintreten sollen. Man will im Allgemeinen auf ein tüchtigeres classisches Studium hingewirkt sehen,* in der Rechtswissenschaft aber vorzüglich die practischen Bedürfnisse der Gegenwart berücksichtigen. Der Gymnasial-Studienplan ist hauptsächlich nach den Vorschlägen des Benedictinerpriesters Richter entworfen, welcher unserer Seits auf Ansuchen der bairischen Regierung nach Augsburg gesendet worden ist, um das dortige neue Stift als Rector zu organisiren.** Es werden bedeutende Honorare für neue Lehrbücher ausgesetzt, und alle fünf Jahre überdiess eine Revision derselben und überhaupt des Erfolges der neuen Einrichtungen angeordnet werden, um mit den Bedürfnissen der Zeit Schritt zu halten und darnach das Mangelhafte zu ersetzen.

Wien, 24. Sept. Die in neuester Zeit auch bei uns öfter vorgekommene Klage: dass die zu frühe Verwendung und übermässige Anstrengung der Kinder in den Fabriken einen schädlichen Einfluss auf die physische und geistige Entwickelung der jungen Geschöpfe äussere, hat die Hofkanzlei vor einiger Zeit schon veranlasst, neue gesetzliche Maassregeln über diesen Gegenstand zu berathen, weil diesen Nachtheilen durch die bereits bestehenden Gesetze nicht vorgebeugt sei, da diese sich noch aus einer Periode herschreiben, wo die Fabrikation noch keinen solchen Aufschwung und der fortwährend zunehmende Maschinenbetrieb die Verwendung der Kinder nicht so sehr in Anspruch genommen hatte. Wenn gleich nun die mannigfaltigen Vortheile, welche der einheimischen Industrie aus der Benutzung der jugendlichen Arbeitskräfte erwachsen, eben so sehr als die Erwerbsquellen, welche sich dadurch den dürftigen Classen eröffnen, zu beachten sind, so verdienen doch auch die dem zarten Alter schuldigen Rücksichten sorgfältige Erwägung, und es ist von hoher Wichtigkeit, die heranwachsende Generation gegen eine ungeziemende Behandlung zu schützen, die ihr körperliches, geistiges und sittliches Wohl wesentlich gefährden oder beeinträchtigen könnte. Die Staatsverwaltung hat sich daher die Aufgabe gestellt, die Interessen der Industrie und der Humanität möglichst zu vermitteln, und ohne allzulästige Beschränkungen des Gewerbsfleisses durch wirksame Maassregeln dem Unfuge vorzubeugen, zu welchem Eigennutz und Gewinnsucht einzelne Fabrikanten bei der Behandlung der in ihren Fabriken arbeitenden Kinder verleiten könnte. Mit Rücksicht auf die bereits bestehenden Bestimmungen der politischen Schulverfassung wegen des Religionsunterrichts und Schulbesuchs der Lehrlinge der Zunftmeister und anderer bei den Gewerben beschäftigten Kinder, hat die Hofkanzlei die nachfolgenden Bestimmungen als geeignet erkannt, die Sorge für das physische und moralische Wohl der in den Fabriken arbeitenden Kinder mit dem Wunsche zu vereinigen: nicht störend in das Gebiet der industriellen Beschäftigungen einzugreifen: 1) Das zwölfte Lebensjahr sei in der Regel als das Alter festzusetzen, nach dessen Erreichung die Jugend beiderlei Geschlechts zur regelmässigen Arbeit in den Fabriken aufgenommen werden dürfe. 2) Ausnahmen von dieser Regel wären nur dann zu gestatten, wenn die aufzunehmenden Kinder wenigstens 9 Jahre alt sind, und vor ihrem Eintritt in die Fabrik durch drei Jahre den Schulunterricht empfangen haben. Es muss dabei aber auch für eine angemessene Fortbildung des Religions- und Schulunterrichts solcher Kinder, so lange sie im schulpflichtigen Alter sind, durch Zusammenwirken der Seelsorger und Fabrikherren in der Art gesorgt werden, dass einerseits die religiöse und intellectuelle Bildung der Kinder möglichst gesichert, andererseits aber auch ihre Verwendung in der Fabrik nicht unnöthigerweise gestört oder behindert werde. 3) Zur Hintanhaltung übermässiger, gesundheitsschädlicher

---

* Wirklich? — Quibus auxiliis? D. H.

** Ist von Augsburg seit einem Jahre wieder nach Oesterreich zurück. D. H.

Anstrengung der in den Fabriken verwendeten Jugend ist das Maximum der Arbeitszeit festzusetzen, vom 9. bis 12. Jahre täglich auf 10 Stunden und vom 12. bis 16. Jahre täglich auf 12 Stunden; diese Arbeitszeit muss aber immer durch die Zwischenruhe von wenigstens einer Stunde unterbrochen werden. Bei Kindern unter 16 Jahren soll die Beschäftigung zur Nachtzeit, d. i. von 9 Uhr Abends bis 3 Uhr Morgens, gänzlich untersagt sein. 4) Die Fabrikinhaber haben für die Bewahrung guter Sitten in ihren Werkstätten, insbesondere für die Hintanhaltung vor Verführung und Aergerniss von Seiten der erwachsenen Arbeiter Sorge zu tragen. 5) Die Fabrikinhaber haben über die in ihren Anstalten beschäftigten Kinder Verzeichnisse zu führen, welche ihre Herkunft, ihr Alter, Zeit des Eintritts in die Fabrik und deren Wohnung nachweisen und den Obrigkeiten sowie den Seelsorgern auf jedesmaliges Verlangen vorgelegt werden müssen. 6) Uebertretungen dieser Vorschriften werden mit Geldbussen von 2—100 fl., je nach Beschaffenheit der Umstände, bestraft, und bei wiederholten Uebertretungsfällen ist dem betreffenden Fabrikinhaber die Verwendung von Kindern unter 12 Jahren für immer zu untersagen. 7) Die Ortsbehörden, Seelsorger und Schulaufseher sind verpflichtet, für die Aufrechthaltung dieser Vorschriften zu sorgen und durch öfteres Nachsehen in den Fabriken von deren Befolgung sich zu überzeugen.

B. Europa.

α. Germanische Länder.

III. Grossbritannien und Irland.

(2. Gelehrtenschulen und Universitäten.) Die Sprachstudien. Während die englischen gelehrten Schulen, wie billig, an den classischen Studien zähe und fest halten, bricht sich doch auch das Studium der neueren fremden Sprachen allmälig Bahn, besonders soll dermalen viel deutsch gelernt werden. Die politischen Verhältnisse machen begreiflicherweise für England eine Anzahl Männer nothwendig, die orientalische Vulgarsprachen verstehen. Sie sind selten und so muss, namentlich in Constantinopel, Kairo, Persien u. s. w., die englische Diplomatie sich gemietheter Dolmetscher, meist characterloser Levantiner, bedienen. Lord *Palmerston* machte darum diesen Sommer im Unterhause den Antrag, auf den englischen Universitäten Professuren der orientalischen Sprachen zu gründen. Der (torystische) „Standard" bespricht diesen Vorschlag in einer Weise, die auch in Deutschland (wenn auch nicht eben in Rücksicht auf das Studium orientalischer Sprachen) erwogen zu werden verdient. Er sagt: „Lord Palmerston's Anrathen einer Universitätsbildung in orientalischen Sprachen würde etwas nütze sein, wenn der Staatsdienst in England irgend Jemanden den geringsten Beweggrund darböte, ein bestimmtes Studium oder auch nur irgend eine Thätigkeit zu wählen. Eine Lesekenntniss der arabischen und der türkischen Sprache würde jungen Leuten von Durchschnittsanlagen und Durchschnittsfleiss in England zum allerwenigsten zwei bis drei der werthvollsten Jahre des Lebens kosten. Dann ist noch ein Jahr hinzuzufügen, um die Fertigkeit des Sprechens dieser Sprachen zu erlangen. Ein solcher Aufwand von Zeit als Zugabe zu den gewöhnlichen Kosten der Schul- und Universitätsbildung würde sich mindestens auf den Betrag von 3—4000 Pf. St. belaufen. Aber welches Individuum, das nur einen kleinen Theil gesunden Menschenverstand besitzt, würde wohl 3—4000 Pf. St. in die unsichere Lotterie setzen, bei einer orientalischen Gesandtschaft eine Anstellung zu erhalten, die vielleicht 2—300 Pf. St. werth wäre, wobei er Dem ausgesetzt sein würde, dass ein italienischer oder griechischer Abenteurer, der vielleicht mit seiner lingua franca eine Fertigkeit im türkischen oder arabischen Patois verbindet, ihn unterböte. Nein! gelehrte Kenntnisse aller Art bieten in England die geringste Versuchung dar, und kein Vater wird auf den Gedanken kommen, seinem Sohn eine gelehrte Erziehung geben zu lassen, wenn er

es möglich zu machen weiss, ihn in einer Fabrik oder in einem Comtoir unterzubringen. Gelehrsamkeit ist ein Aushülfsmittel, zu dem Diejenigen greifen, welche ihren Kindern nichts Sicheres zu bieten haben. Das Publicum wird deshalb schlecht bedient, wie jede Herrschaft schlecht bedient wird, die schlecht bezahlt. Bildung, besonders die wissenschaftliche Bildung ist das Allerletzte, woran man bei der Auswahl der Beamten denkt. Wenn nicht die Hochkirche der Gelehrsamkeit einige Aufmunterung darböte, würde England jetzt das unwissendste Land in Europa sein. Jetzt erstaunen Ausländer stets, noch so viele gelehrte Männer in England zu finden, wie es wirklich gibt, denn die Proben, welche wir im diplomatischen Dienst ins Ausland senden, lassen sehr wenig erwarten. Wir geben dies keinem einzelnen Ministerium Schuld: das erbärmliche Sparsamkeitssystem liegt dem Uebel zum Grunde. Die höhern diplomatischen Stellen bleiben natürlich und zweckmässig Männern von Rang und politischem Einfluss vorbehalten, die untern Stellen werden aber so jämmerlich bezahlt, dass Keiner, der ohne sie leben kann, sie annimmt, und sie werden jämmerlich bezahlt bleiben, so lange das Sparsamkeitsgeschwätz im Zunehmen ist und man auf Leute wie Hume und Williams hört. Und jetzt ein Wort an Lord Palmerston, der davon sprach, dass er bei den Universitäten darauf gedrungen habe, Leute für den Staatsdienst zu bilden. Eilf Jahre hatte er das Siegel des Ministeriums der auswärtigen Angelegenheiten in Händen, und mindestens mit Einer Universität muss er einigermaassen bekannt gewesen sein, denn er vertrat sie mehrmals im Unterhause. Wie vielen auf Universitäten gebildeten Männern verlieh Se. Lordschaft während ihrer eilfjährigen Patronatsführung diplomatische Anstellungen? Hrn. Bulwer ausgenommen, der seine Anstellung notorisch parlamentarischem Einflusse verdankt, vermögen wir uns nicht eines Einzigen zu entsinnen! Aber, wendet man vielleicht ein, daran war Schuld, dass die Universitätsgebildeten nicht geeignet waren. Jedenfalls waren sie eben so geeignet, wie der Pöbel von Consuln und Agenten, dem der edle Lord seine Gunst zu Theil werden liess. Braucht der Staat die Hülfe der Universitäten, so setze der Staat die Universitäten in Stand, diese Hülfe leisten zu können. Zunächst bezahle der Staat seine Diener besser, als Privatleute ihre Livréebedienten; dann verleihe der Staat den Universitäten die Macht, erfolgreichem Fleiss einige Belohnung zu sichern, z. B. eine Anstellung in einigen untergeordneten, aber achtbaren diplomatischen Aemtern, als Belohnung für Fortschritte in neuern Sprachen und diplomatischen Kenntnissen. Lässt es sich wohl bezweifeln, dass man so eine sehr vorzügliche Gattung von Staatsbeamten im diplomatischen Departement erhalten würde, eine Gattung, die nicht bloss besser als England sie je gehabt, sondern besser als die Welt sie aufzuweisen hat? Allein das wird nicht geschehen!"

(**4. Volksschulwesen.**) Ein Schreiben aus London im Morgenblatt sagt über die Zustände des Volksunterrichts und der Sittlichkeit: „Wie verwahrlost man auch die niedern Classen des grossbritannischen Reichs im Punkte des Schulunterrichts glauben mag, der dem Parlamente von seiner zu Untersuchung desselben niedergesetzten Commission kürzlich erstattete Bericht übersteigt wirklich jeden Glauben. Besonders auffallend ist der Theil desselben, der die Antworten der in Wales befragten Kinder und jungen Leute vom achten bis zum siebzehnten Jahre enthält. „Ich besuche die Sonntagsschule," sagte ein zehnjähriger Knabe, „doch von Jesus Christ habe ich nie gehört, und was das Vaterunser ist, weiss ich nicht." „O ja, was Gott ist, weiss ich," erwiederte ein dreizehnjähriger Knabe; „Gott war der erste Mensch." „Ich bin 12 Monate lang in unsere Dorfschule gegangen," antwortete ein vierzehnjähriger Knabe; „Jesus Christ hat mich erschaffen, und so denke ich, er hat auch den lieben Gott erschaffen." Ein siebzehnjähriges Mädchen sagte; „Von Jesus Christ habe ich wohl gehört, aber wer und was er gewesen, habe ich nicht erfahren." Ein dreizehnjähriges Mädchen antwortete: „Von Jesus Christ weiss ich gar Nichts; auch was Sie mit Gott meinen, weiss ich nicht; von Adam habe

ich gehört, aber nicht von der heiligen Schrift; das Wort Bibel habe ich gehört, aber nicht, was es bedeutet; was nach dem Tode aus mir wird, wenn ich schlecht gewesen bin, hat mir kein Mensch gesagt." Solche Antworten, und noch schmerzlichere, füllen viele Folioseiten. „Erlauben Sie mir, Ihnen ein paar Anekdoten zu erzählen," bemerkte der vor der Commission stehende Dr. *Leichfield*, Pastor zu Kensington (ganz nahe bei London): „In Kornwallis fragte ich einen Kohlenarbeiter, ob er Jesus Christ kenne? Da schüttelte der Mann den Kopf, und rief einem etwas entfernten Kameraden zu: Höre, John, ist ein Jesus Christ hier auf Arbeit? Soll er in der Grube oder im Schuppen arbeiten? fragte John. Ein anderes Mal sprach ich mit einem erwachsenen Mädchen, das aus London kam, und dem ich auf einem Spaziergange begegnete. Ich fragte sie unter Anderem, was sie von Jesus Christ wisse. „Eigentlich Nichts," antwortete sie, „aber er soll ein grosser, schöner Mann gewesen sein." Auf der einen Seite eine überreich dotirte Kirche, auf der andern ein in seiner Erziehung, in seiner moralischen und religiösen Cultur so unglaublich vernachlässigtes Volk — die Folgen lassen sich errathen, sie liegen aber auch durch Zahlen und Thatsachen erwiesen vor." Bei der letzten Sitzung des hiesigen Central-Criminal-Court wurden 326 Gefangene abgeurtheilt, ihre Verbrechen erschöpften Alles, was Verbrechen heisst. Manchester und Birmingham bleiben nicht zurück, und die dortigen Polizeiberichte liefern schauderhafte Belege von der Unwissenheit und Immoralität der Volksmasse. In Manchester wurden vom 1. Januar bis letzten December vorigen Jahrs 13,345 Personen von der Polizei eingebracht. Darunter waren 3069 noch nicht 20 Jahre alt; 6971 konnten weder lesen noch schreiben, und nur 220 hatten eine Erziehung genossen, welche zwar die Polizei eine gute nennt — a superior education — die sich aber im Ganzen wenig über eine schlechte erhebt. Liederliche Häuser verschiedener Classen gab es gegen 700, berüchtigte Diebe 212, des Diebstahls Verdächtige 169, Diebeshehler 160, Versammlungsorte von Dieben 103, und Häuser, wo beide Geschlechter bunt durch einander schlafen, 109. Unter solchen Umständen ist die Frage zu verzeihen, wesshalb denn eigentlich England seiner Geistlichkeit jährlich die enorme Summe von 9,459,565 Pfund Sterl. bezahle und von 31,795,200 Ackern Landes den Zehnten entrichte. Die niedere Geistlichkeit hat meist mit Nahrungssorgen zu kämpfen, und da die höhere für Verbesserung des Schulunterrichts, für sittliche Hebung des Volks so gut wie Nichts thut — ist da der Nation der Glaube zu verargen, dass jene ungeheure Steuer nur erhoben werde, damit die hohen Geistlichen schwelgen und dennoch ihren Familien reiche Erbtheile hinterlassen können? Die zehn zuletzt verstorbenen Bischöfe haben mittelst Testamenten über ein Gesammtvermögen von 1,731,000 Pfund Sterl. verfügt, und jeder derselben war ein jüngerer, folglich der arme Sohn eines vornehmen Hauses. Fast noch schneidender stellt sich die Vernachlässigung des Volksunterrichts heraus, wenn man die Summen berechnet, welche Privatfreigebigkeit zu Verbreitung des Christenthums und christlichen Sinnes den Händen der Geistlichkeit anvertraut. Laut kürzlich abgelegter Rechnungen haben im vorigen Jahre erhalten: der Gebetbücher-Verein 2496, die Londoner Missionsanstalt 5534, die militärische Bibelgesellschaft 2809, der Verein zu Unterstützung von Geistlichen 18,900, die Gesellschaft zu Beförderung der Sabbathfeier 613, der Sonntags-Schulverein 9554, der Missionsverein 101,688 und der Verein für Ausgabe religiöser Schriften 56,014 Pfund Sterl. An Mitteln fehlt es also nicht, desto mehr an richtiger Verwendung." Die hier mitgetheilten Thatsachen mögen auch zur Erklärung der gegenwärtig in den Fabrikbezirken vor sich gehenden Auftritte dienen.

Wie gräulich auch dieser Bericht klingt, und wie gräulich es bei vielen Individuen, ja in ganzen Ortschaften aussehen mag, so ist doch nicht zu übersehen, dass in England sehr viel durch freie Vereine geschieht und dass die Erziehung durch das Leben in England mächtiger ist als in Deutschland. Jedenfalls hat die Volksbildung in England seit 25 Jahren nicht geringere Fortschritte gemacht als bei uns. Mit Lesen und Schreiben ist

ohnedies nichts Sonderliches ausgerichtet. Wie viele Engländer über den in Preussen eingeschlagenen Weg der Volksbildung denken, geht aus einer Stelle von dem bekannten *Samuel Laing* (Bemerkungen eines Reisenden über den gesellschaftlichen und politischen Zustand Frankreichs, Preussens, der Schweiz u. s. w. London 1842) hervor. „Wenn lesen, schreiben, rechnen und singen können, sagt Laing, so viel heisst als erzogen sein, dann haben die guten Leute Recht, dann ist der preussische Unterthan ein erzogener Mensch. Wenn aber denken, urtheilen und handeln, und zwar frei und unabhängig handeln in allen religiösen, sittlichen und gesellschaftlichen Beziehungen des Menschen zu seinem Schöpfer und zu seinen Nebenmenschen, diejenige Uebung intellectueller Kräfte ausmacht, die allein den Namen Erziehung verdient, dann ist der preussische Unterthan im Vergleich mit einem aus der ungelehrten Bevölkerung eines freien Staats, was seine Erziehung, Cultur und der Gebrauch der sittlichen und intellectuellen Fähigkeiten des Menschen anlangt, ein purer Trommelschläger.“ Dieses Urtheil cassirt sich von selbst durch seine Schroffheit; hätte Laing Recht, so müssten wir das elendeste Automatenvolk der Welt sein; dass wir diess aber nicht sind und nach allen geschichtlichen Vorgängen nicht sein können, wird man in England, trotz der Autorität, die sich Laing durch seine frühern Reisewerke bei seinen Landsleuten erworben hat, nicht glauben. Selbst wenn er sich auf die Behauptung beschränkt hätte, dass wir in der politischen Bildung weit hinter einigen andern Ländern zurückstehen, so würde er nur bedingterweise Recht gehabt haben und hätte auch bei diesem Ausspruche die preussische Monarchie nicht in Bausch und Bogen zusammenfassen, sondern die hervorstechende Verschiedenheit der Provinzen berücksichtigen müssen. Aber auch aus übertriebenem Tadel ist Nutzen zu ziehen, wenn man dadurch über Schwächen nachdenklich wird, deren Dasein man bei fortwährendem Lobe für eine Unmöglichkeit halten würde. Aus diesem Gesichtspunkte werden selbst ungerechte Urtheile, wie das mitgetheilte, dazu beitragen können, unser Schul- und Erziehungswesen vor retrograden Bewegungen zu warnen und einer höhern Vervollkommnung entgegenzuführen.

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

(**1. Behörden.**) Die modernen Sprachen. — Gestehen wir es aufrichtig, wenn das in Frankreich so fortgeht, so ist das deutsche Schulwesen in wenigen Jahren überholt. Jedenfalls geschieht durch die höchste Unterrichtsbehörde in Frankreich, seit *Cousin*, *Villemain*, *Saint-Marc-Girardin* u. s. w. im Conseil royal de l'instruction publique wirken, viel mehr als von der obersten Behörde irgend eines deutschen Staates, Preussen nicht ausgenommen, und wenn dennoch das französische Schulwesen auf die Dauer hinter dem deutschen im Ganzen zurückbleiben sollte, so muss es dem Umstande zugeschrieben werden, dass im deutschen Volke im Ganzen mehr uneigennützige Liebe für Wissenschaft und Bildung gefunden wird, als bei den Franzosen, welche letztere mehr realistisch fühlen und handeln und Wissenschaft und Bildung mehr als Mittel ansehen. Obgleich nun das alte naturam expellas etc. wahr bleibt, so ist es doch nicht minder wahr, dass der Mensch kein blosses Naturobject ist, sondern ein freies Wesen, das seine Gesinnung und Denkart verbessern kann. Gelingt es den von echtwissenschaftlichem Geiste durchdrungenen Franzosen, die durch die Julirevolution zu den Geschäften gelangt sind, die Masse derjenigen, welche sich in Frankreich den Studien, namentlich dem öffentlichen Unterrichte widmen, ein wenig mehr zu durchgeistigen, so ist bei dem Talente der Nation Grosses zu hoffen.

Wir werden in einem späteren Berichte zeigen, dass die Kenntnisse der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrer der französischen Colléges so wie die Leistungen der Schüler bedeutend über dem stehen, was in Deutschland mehr verlangt als geleistet wird; für heute von dem, was in

diesem Jahre für den Unterricht in den fremden neueren Sprachen geschehen ist.

Am 2. Nov. 1841 war beschlossen worden, auch einon concours für die Lehrer der neueren Sprachen zu eröffnen; am 15. April 1842 wurde vom K. Studienrathe die Liste der englischen, deutschen, italienischen und spanischen Werke bekannt gemacht, über die examinirt werden sollte; die Prüfungscommissionen traten am 25. September zusammen und zwar

1. für das Deutsche: Hr. *Lebas*, maître de conférences à l'école normale (Präsident), Hr. *Regnier*, Prof. der Rhetorik am Collége Charlemagne, Hr. *Marmier*, der Wohlbekannte. (Diese Zusammensetzung ist freilich keine sehr glückliche zu nennen; indess ist Hr. Regnier wenigstens ein Kenner unserer Sprache.)
2. Für das Englische: Hr. *Philarète Chasles*, Prof. am Collége de France. (Präsident), Hr. *Ozanam*, professeur-suppléant, Hr. *Eichhoff* (seit Quinet's Abgang) Prof. in Lyon.
3. Für das Italienische und Spanische: Hr. *Vignier*, Generalinspector (Präsident), Hr. *Ragon*, Inspector, Hr. *Labitte* (der Uebersetzer des Hippokrates und von Dr. Strauss' Leben Jesu), Prof. der Litt. in Rennes.

Die Prüfungen bestanden, wie gewöhnlich, 1. aus einer schriftlichen Uebersetzung eines franz. Textes in die fremde Sprache und eines fremden Textes ins Französische, 2. aus einer mündlichen Erklärung einer gegebenen Stelle, avec argumentation; 3. aus einer Lection, — die „argumentation" besteht darin, dass jeder Examinand über den Sinn des Erklärten und seine Interpretation mit dem als Opponenten bezeichneten Concurrenten zu disputiren und auf Fragen der Examinatoren zu antworten hat. Diese Discussion hat in der betreffenden fremden Sprache statt. Die mündliche Prüfung dauert 3 Stunden für jeden Examinanden, die Lection eine Stunde.

Für die beiden romanischen Sprachen meldeten sich sehr Wenige (8 fürs Italienische, 5 fürs Spanische), weil in den meisten Colléges die Schüler dem Deutschen oder dem Englischen den Vorzug geben. Drei der Examinanden bestanden für das Italienische, zwei für das Spanische, ein Sechster, Hr. *Celestino Galli*, für beide Sprachen.

Fürs Englische meldeten sich 40 Candidaten, von denen 34 erschienen und 4 sich während der Prüfung zurückzogen. So blieben 30. Von diesen wurden 16 für tüchtig erklärt, 6 Engländer, 10 Franzosen. Der Bericht der Commission theilt die Bestandenen in vier Kategorien, und nennt als die Besten zwei Engländer, die HH. John Watson, Stadtbibliothekar und Lehrer des Englischen am Collége zu Orléans, und *John Francis Churchill*, Lehrer des Englischen am Collége Henri IV. in Paris. Es heisst über diese beiden in dem Rapport addressé au ministre:

Le jury n'a établi aucune différence entre leurs mérites; et je dois vous les présenter sur la même ligne, capables l'un et l'entre, et dignes d'atteindre un rang élevé dans l'enseignement public. Sans doute leurs compositions écrites laissaient quelques chose encore à désirer; mais elles témoignent d'une étude savante des deux langues et d'une heureuse aptitude à l'imitation des modèles. La concision féconde de Montesquieu se retrouve dans plusieurs passages du thème écrit par M. Churchill; M. Watson, par un habite maniement des richesses de notre langue, a reproduit dans sa traduction quelques-unes des images hardies et à demi voilées du poëte contemporain de Shakspeare. Dans l'argumentation et la leçon, M. Churchill a montré une véritable supériorité grammaticale, de la sagacité, de l'originalité, même de la profondeur. Si sa vigueur naturelle, qui demande à être réglée, l'a emporté souvent vers les hasards d'une curiosité trop subtile et de quelques inductions téméraires, on a du moins applaudi à la finesse de ses observations, exprimées avec une netteté incisive et une sûreté de diction comme d'accent remarquable chez un étranger. Avec les mêmes qualitées d'élocution, plus de maturité, d'expérience, et peut-être goût, M. Watson semble posséder une connaissance plus approfondie des

langues et des littératures anciennes. Son explication du *Penseroso* de Milton a été irréprochable; et la commission a remarqué l'élégance française, l'excellente méthode et l'heureuse clarté de ses développements. Forcé par le sort de traiter, dans sa leçon, des negations et de leur emploi dans la langue anglaise, il a paru gêné par les bornes étroites du sujet qui lui était échu; mais, dans son argumentation, ayant à s'occuper des règles de la versification anglaise, il a su la ramener à sa loi véritable, et exposer, avec une lucidité et une abondance ingénieuses, la théorie de l'accent, qui domine tous les rhythmes, et règne seul sur toutes les variétés de la prosodie britannique. Le jury vous présente sans hésiter MM. Watson et Churchill, qui seraient, à Londres comme à Paris, des professeurs distingués.

Wir fügen den Bericht eines blossen Zuhörers bei. Nachdem derselbe ebenfalls die beiden Genannten als die Besten bezeichnet hat, fährt er fort: Nous dirons seulement que nous avons entendu plusieurs leçons très-brillantes, et si elles n'ont pas eu toutes la même forcée et la même profondeur, elles ont néanmoins eu un mérite incontestable. Au surplus, sans vouloir en rien flatteur la commission, nous pensons qu'elle a su démêler et classer les divers degrés de capacité. Mais si ceux qu'elle a jugé à propos désigner au ministre comme méritant le certificat d'aptitude, devenu exigible avec raison, ont en effet mérité cette distinction par la profondeur et la variété de leurs connaissances, en revanche aussi l'examen de plusieurs candidats est venu prouver la justesse des réflexions que nous avons émises sur l'importance de ce concurs? Les uns n'ont aucune méthode, aucune habitude de l'enseignement; d'autres savent à peine parler français. Pense-t-on que sous de tels professeurs des enfants qui n'ont aucune notion d'une langue puissent en apprendre les éléments? Nous citerons, à lappui de ce que nous avançons, une leçon sur les conjonctions dans laquelle le candidat a constamment tourné sur lui-même sans effleurer la question. C'était presque chose pénible à entendre, et pourtant en cette circonstance, comme toujours, les examinateurs encourageaient le candidat, et le ramenaient dans la voie avec douceur et avec bonté. Nous ne doutons pas que ces messieurs n'aient tous apprécié la conduite du bureau, et que les observations à la fois bienveillantes, impartiales et savantes qu'ils en ont reçues, ne soient pour eux et pour ceux qui se présenteront au prochain concours une raison déterminante de travailler à acquerir tout ce qui leur manque. Un fait dont quelques assistants ont témoigné leur surprise, c'est que de tous les professeurs chargés de l'enseignement de l'anglais dans les colléges de Paris, deux seulement se sont présentés à l'examen. Ce sont MM. Churchill, professeur au collége Henri IV, et Dowling, professeur au collége Stanislas. Le succès a pleinement couronné leur sage détermination.

Fürs Deutsche — die Prüfungen dauerten vom 25. Sept. bis zum 21. October — hatten sich 57 Candidaten gemeldet, 45 kamen, 6 zogen sich zurück, es blieben also 39. Von diesen bestanden 21 die Prüfung, unter ihnen 14 Deutsche.

Hier das Wesentliche des Berichts an den Minister: Convaincus de l'importance que vous attachez à ne confier l'enseignement des langues vivantes qu'à des hommes e'un mérite reconnu, nous avons cru devoir donner à l'examen dont nous étions chargés une direction qui le rapprochât autant qu'il était possible, et autant que l'autorisaient vos décisions, du concours de l'agrégation pour l'enseignement des langues classiques. Toutes les questions de grammaire proposées aux candidats ont donc été, aussi bien que les passages d'auteur à expliquer, choisies avec le plus grand soin, de manière à nous assurer, avant tout, si les candidats savaient à fond, et d'une manièee sûre, la grammaire de la langue allemande, et à leur permettre de prouver en même temps jusqu'à quel point ils sont familiarisés avec l'histoire de cette langue, et des transformations qu'elle a subie d'après les lois qu'a retrouvées la science moderne, et jusqu'à quel point aussi, ayant fait des études complètes, ainsi qu'on doit le supposer d'après le titre de bachelier que l'on exige d'eux, ils sont en état d'ap-

pliquer, comme professeurs, la méthode comparative, en faisant saisir à leurs élèves les rapports nombreux que l'allemand offre avec le grec, le latin et le français, aussi bien que les propriétés notables par lesquelles il diffère de ces trois idiomes.* De plus, afin que les candidats puissent réfléchir sur le sujet qu'ils devaient traiter, se rendre compte des différents points de vue sous lesquels il y avait lieu de l'envisager, en un mot, se tracer un plan méthodique et faire apprécier tout à la fois l'étendue de leurs connaissances, la portée de leur jugement et la clarté de leur exposition, ils ont eu, suivant ce qui se pratique au concours des langues anciennes, vingt-quatre heures pour préparer la leçon qu'ils avaient à faire. Du reste, le plus ou moins de facilité des candidats à parler sans préparation avait déjà pu se faire connaitre par la traduction même et par les observations grammaticales, littéraires et historiques auxquelles devait donner lieu l'épreuve de l'explication. Le thème et la version ont achevé de nous éclairer sur leur aptitude à traduire dans les deux langues. Le thème pris dans Nicole exigeait, pour être bien fait, une connaissance très-précise de la valeur des termes dans l'un et l'autre idiome. Quant à la version empruntée aux odes de Klopstock, il fallait, pour la rendre avec succès, non-seulement bien sentir tout ce qu'il y a de hardi et de nerveux dans le style de ce grand poëte, mais aussi savoir quelles sont les ressources de la langue française, le degré de fidélité qu'elle peut atteindre dans une traduction, et ce qu'elle y peut oser sans cesser d'être pure et correcte. Plus d'un concurrent a échoué devant le double écueil que présentait chacun de ces deux exercices.

Après ces observations préalables qui nous ont paru nécessaires sous plus d'un rapport, et qui vous prouveront, monsieur le ministre, avec quel soin nous nous sommes efforcés de justifier votre choix et de remplir vos intentions, il nous reste à vous faire connaitre les résultats de notre examen. La liste que nous vous présentons est longue, nous en convenons; mais pas un seul des noms qu'elle contient ne pouvait, sans injustice, en être exclu; elle eût même été plus longue encore si nous eussions du nous en tenir aux épreuves orales, c'est-à-dire aux exercices qui font plus particulièrement reconnaitre le talent de l'enseignement.

Nous vous proposons donc de délivrer le brevet d'aptitude pour l'enseignement de la langue allemande aux candidats dont les noms suivent et dans l'ordre où ils vous sont présentés: MM. 1. Adler Mesnard, chargé du cours d'allemand** au collége royal de Bourges; 2. Benloew, maitre d'allemand au collége royal de Nantes; 3. Haeffner, maitre d'allemand à l'école primaire supérieure de Schelestadt; 4. Martin, professeur d'allemand au collége Rollin; 5. Steinmetz, maitre d'allemand au collége dn Troyes; 6. Glück, professeur d'allemand au collége royal de Cahors; 7. Charles, maitre d'études au collége royal de Nimes; 8. Landsteiner; 9. Braun; 10. Bournot; 11. Koch, maitre d'allemand au collége de Brest; 12. Hartencerger, maitre d'allemand au collége de Langres; 13. Frühstück, maitre d'études au collége royal de Metz; 14. Hallberger, maitre d'allemand et d'anglais au collége de Cluny; 15. Scharpff, maitre d'allemand au collége de Mulhausen; 16. Sommer, chargé du cours d'allemand et d'anglais au collége royal du Puy; 17. Hengers; 18. Zoëga, régent de mathématiques et de physiqua au collége de Beauvais; 19. Brinckmann, maitre d'allemand

---

* Wahrscheinlich derselbe, der mit M. Beauvais in Berlin den unseligen *Secrétaire de la jeunesse* edirt hat, von dem Pädag. Revue Bd. IV, S. 438 die Rede gewesen ist.

** Bravo!! Unsere wissenschaftlichen Prüfungscommissionen in Deutschland mögen sich das merken! Vorläufig wäre schon etwas gewonnen, wenn man die Schulamtscandidaten, die in Deutschland Deutsch lehren wollen, nach solchen Dingen fragen wollte; ist's bei denen erst eingeführt, so mögen auch die Lehrer der fremden Sprachen in dieser Weise examinirt werden. D. H.

au collége de Vitry le-Français; 20. Butillon, élève de l'Ecole normale; 21. Jacquemart, dit Boutteville.

Le premier rang, monsieur le ministre, a été disputé par MM. Adler Mesnard, Benloew et Haeffner, qui, tous trois, avec des mérites divers, mais remarquables, se sont distinguées dans toutes les épreuves.

M. Adler Mesnard, qui a déjà donné des garanties comme professeur dans un collége royal, explique avec fermeté et précision. Il fait, avec la discrétion convennable, des excursions intéressantes sur le terrain classique; et, bien que le sentiment littéraire paraisse prédominer en lui, il a prouvé qu'il était loin d'avoir négligé les études grammaticales. Sa leçon, qu'un incident imprévu ne lui a pas laissé le temps de préparer suffisamment, péchait, quoiqu'elle fût assez complète, par le plan et par la méthode; elle nous eût même empêchés de lui assigner le premier rang, si ces compositions écrites ne lui eussent donné une supériorité incontestable sur ses adversaires. Dans cette double épreuve, il a mérité la première place par deux bons devoirs, où il a montré qu'il possédait également bien les deux langues. Sans oublier un seul instant ce qu'exige le génie de l'idiome germanique, il a reproduit avec talent le style ferme et précise de Nicole, de même qu'usant avec intelligence et bon goût des procédés de la phrase française, il a su rendre fidélement l'élévation et la hardiesse de Klopstock, et même jusqu'à l'ordre et un mouvement de ses pensées.

M. Benloew, quoique jeune encore, s'est déjà fait connaître avantageusement comme philologue. Formé à l'école de Berlin honoré de l'estime et de la bienveillance de M. Boecke il justifia, par se érudition précoce, l'opinion avantageuse que son illustre maitre a conçue de lui. Comme savant, il est évidemment supérieur a M. Adler Mesnard; mais il paraît avoir étudié moins que lui la langue et la littérature françaises. Il s'énonce avec facilité et a déjà une prononciation assez pure. Cependant il fera bien de s'exercer encore pour arriver à faire valoir complétement tout ce qu'il sait et le mettre à la portée de ses auditeurs. Son thème nous a semblé un des mieux écrits, et sa version annonce un bon système de traduction dans notre langue.

M. Haeffner est un professeur exercé. Donné d'un esprit ferme et sûr, il doit à des études sérieuses des connaissances variées et solides. Né dans les départements formés de l'Alsace, il possède egalement bien les deux langues. Sa leçon orale, dont le sujet était le plus difficile de tous, a été jugée aussi la meilleure de toutes.

Après ces trois candidats, qui, dans les quatre exercices, se sont maintenus aux rangs les plus élevés, viennent des hommes qui, sans doute, ont été moins également heureux, mais qui, nous nous plaisons à leur rendre ce témoignage, ont aussi une valeur réelle. *

M. Steinmetz connaît l'histoire de la langue allemande, et a reçu une bonne instruction classique. Il sait bien la grammaire et écrit dans sa langue maternelle avec une pureté et une élégance qui dénotent un bon écrivain; mais il ne parle pas encore le français avec toute la facilité et toute la correction désirables.

M. Glück, déjà agrégé d'histoire et de grammaire, a voulu conquérir encore un nouveau titre, et prouver à l'Université qu'elle avait en lui un fonctionnaire dévoué, capable, sous plus d'un rapport, de justifier sa confiance. Cette dernière tentative ne lui a pas été moins favorable que les deux autres.

M. Landsteiner est un esprit très-distingué. A en juger par ses développements sur la *Guerre de Trente ans* de Schiller, il est apellé à de brillants succès dans l'enseignement historique, si, comme il y a lieu de le croire, il s'y consacre par la suite. Il parle le français avec facilité et même avec un certain charme, mais il ne l'écrit pas encore avec assez de correction. Dans son thème, dons le style est d'ailleurs celui d'un homme

* Wir lassen das über die Franzosen Gesagte aus.

exercé, il n'a pas toujours parfaitement compris l'original, et dans sa version il s'est souvent écarté du texte, et a plus d'une fois méconnu les principes qui doivent constamment guider un bon traducteur, sans doute par suite de cette erreur trop commune, que le français est une langue timide qui ne sait rien oser, et qui ne peut reproduire les écrivains étrangers qu'avec le secours de la paraphrase.

M. Braun parle le français avec presque autant de facilité que l'allemand ; et cependant il a fait dans son thème quelques contre-sens qui semblent prouver que toutes les nuances du français ne lui sont pas encore bien familières. Sa version vaut beaucoup mienx, et son exqlication a été très-satisfaisante, bien qu'il ait émis sur Klopstock des opinions qu'on ne saurait accepter. M. Braun est un homme d'esprit, et, malgré son penchant pour le paradoxe, il a la plupart des qualités nécessaires pour enseigner avec succès.

M. Bournot, Français, né et élevé en Prusse, a fait d'excellentes études et est fort instruit ; mais il faut qu'il se guérisse de son extrême froideur, et qu'il s'occupe de notre littérature nationale avec autant de persévérance qu'il en a apporte dans l'étude de la littérature allemande, maintenant surtout qu'il est rentré dans la mèr-patrie, et qu'il veut s'y rendre utile dans la carrière de l'instruction publique.

M. Koch est nn bon professeur, qui sait bien ce qu'il sait, et l'expose aves une grande clarté ; mais son français, fort intelligible d'ailleurs, n'est pas toujours exempt de germanisme, même quand il écrit.

M. Hartenberger, dont les épreuves orales ont été fort satisfaisantes, et dont la version offrait des parties hereusement rendues, a un peu faibli dans le thème. Ce n'en sera pas moins un bon professeur ; car il s'exprime avec netteté et avec une grande propriété d'expression.

M. Frühstück, dans sa leçon qu'il a dû préparer, quoique atteint de la fièvre, a sacrifié l'ensemble aux détals, et n'a pas entièrement répondu a l'attente de la commission ; mais il a expliqué avec une excellente méthode, parfaitement appropriée à l'enseignemeit de nos colléges. *

M. Hallberger a été, pour l'explication, au-dessous de ce qu'on pouvait espérer ; mais, en révanche, son thème était à peu près irréprochable, et il a fait une leçon fort complète qui annonce un esprit methodique. Il ne sait pas encore assez le français pour traduire avec facilité, et rendre parfaitement claires les théories de grammaire philosophique qu'il parait affectionner beaucoup et avoir étudiées avec prédilection.

M. Scharpff a traduit d'une manière pénible le texte qui lui avait été désigné par le sort ; mais par la leçon comme par sa version on a pu se convaincre qu'il savait bien les principes notre langue, et son thème a été un des meilleurs etc.

Der oben bereits erwähnte Zuhörer schreibt über die deutschen Examen Folgendes: On pourrait partager en trois catégories les candidats qui se sont présentés à ce concours ; 1. docteurs en philosophie, 2. professeurs plus littérateurs que philosophes, 3. aspirants qui ne sont guère littérateurs, encore moins philosophes. La première catégorie a presque toujours répondu avec précision aux questions sur les éléments de la grammaire ; elle a de plus fait preuve de beaucoup de science en suivant les examinateurs eux-mêmes à travers les langues latine, grecque et allemande du moxen âge (Mittelhochdensch, Althochdensch, jusques et au delâ du Goth). Il n'a manqué à quelques-uns de ces candidats que de manier l'idiome français avec un peu plus de facilité. La seconde catégorie a montré des connaissances grammaticales également variées et sûres ; elle a su mêler aux discussions philologiques des explications judicieusus sur le mérite et les tendances littéraires de tel ou tel auteur. Enfin, les candidats de la troisième catégorie, qui est la plus faible, nous ont paru avoir à étudier également les langues française et allemande,** embarrassés comme ils l'ont

* Wenn wir nicht irren, ein ehemaliger württembergischer Pfarrer.
** Tout comme chez nous! D. H.

été dans l'une et dans l'autre. Du reste, le jury d'examen a fait tout ce qu'il devait et pouvait faire. Dans les explications, il a demandé d'une parte: la reproduction exacte, fidèle, élégante du texte; de l'autre les rapprochements, autant qu'ils étaient possibles, entre les diverses langues, sans même excepter l'italien; puis il a demandé des explications sur l'étymologie d'un grand nombre de mots, explications assez difficiles à la vérité, mais qu'on est en droit de demander à des docteurs et à des philologues distingués. Il faut dire encore ici que la commission comprenant l'embarras que devaient nécessairement éprouver certains candidats à parler français devant des juges français, les a aidés à surmonter leur émotion par des paroles encourageantes. Dans cette section comme dans les autres, les candidats doivent être satisfaits du jury; dans cette section aussi les examinateurs, par la finesse de leurs remarques, par la profondeur de leurs questions et la justesse de leurs observations auxquelles les candidats qui ont le plus brillé ont été contraints de se rendre, ont prouvé que, quoi que puissent dire d'injustes détracteurs, il y a en France des hommes d'une science variée et solide, que les étrangers eux-mêmes se plaisent à reconnaitre.

Guizot hat doch Recht in seiner Histoire de la civilisation en France. Kaum haben die Franzosen einigermassen Bekanntschaft mit dem gemacht, was in Deutschland seit zwanzig Jahren durch die neuere Schule für moderne und classische Philologie geschehen ist, und gleich benutzen sie es, so gut sie können und vorläufig die Mittel es erlauben. Und wir? — Wir brauchen zwanzig Jahre bis wir zur Einsicht kommen, dass Etwas nicht mehr gut ist; wieder zwanzig Jahre, um dahin zu kommen, dass wir beschliessen, es müsse in der That Etwas geschehen; noch einmal zwanzig Jahre, bis wir wissen, was dann geschehen soll, und dann schickt man sich allmälig zur Ausführung an, wenn Nichts dazwischen kommt.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Ueber die Schwächlichkeit der deutschen Schuljugend.

Von Seminar- und Schuldirector *A. Ludewig* in Wolfenbüttel.

Wie oft der im Titel genannte Gegenstand seit Lorinser's „zum Schutz“ etc. auch besprochen ist; so darf man ihn doch noch keinesweges als erschöpft betrachten, und zwar um so weniger, je mehr nach unserer Ansicht Lorinser theils viel zu Wenig, theils viel zu Viel behauptet und sich von Einseitigkeit und Befangenheit in seinen Urtheilen keinesweges frei erhalten hat. Obendrein ist die Sache hochwichtig.

Die deutsche Schuljugend leidet seit etwa 20 bis 30 Jahren an einer Körperschwäche, die der vorigen Generation in dem Maasse ganz fremd war. Diess gilt aber nicht etwa blos von den Gymnasisten, nein, es gilt auch von Schülern in Schullehrer-Seminarien, in Real-, Bürger-, Armen- und Dorfschulen; es gilt nicht nur von der männlichen, es gilt in gleichem Maasse auch von der weiblichen Schuljugend. Ref hat seit 19 Jahren in allen genannten Anstalten theils selbst unterrichtet, theils die Aufsicht geführt und muss es leider aus Erfahrung bestätigen, dass diess Factum völlig unwiderlegbar ist. Die streng und genau geführte Controle über den Schulbesuch der unter seiner Direction stehenden Schüler macht es ihm möglich, den Ursachen der Versäumniss genau nachzuforschen, und da hat sich denn ergeben, dass nicht nur nie ein Tag vorgekommen ist, an welchem von 1300—1400 Schülern und Schülerinnen nicht mehrere als krank gemeldet worden sind, sondern dass auch seit 10 Jahren wenigstens nie auch nur drei Tage hintereinander alle Schüler der Realschule, etwa 110—120, die Schule regelmässig besuchen konnten, weil den Einen diese, den Andern jene Unpässlichkeit hinderte, und dass diess ebenfalls von den beiden ersten Classen der Töchterschule gilt, in denen sich eine gleiche Anzahl von Schülerinnen findet. Die vorherrschenden Uebel der männlichen Schuljugend sind Unterleibsbeschwerden, Brustleiden, Kopfweh, Schwindel, allgemeine Schwäche und Kurzsichtigkeit; die der weiblichen Schuljugend: Nervenzufälle und Nervenleiden aller Art, Bleichsucht und Schiefwerden. Vor 20—30 Jahren fand, wie schon bemerkt, diess Alles in

einem solchen Grade und so häufig keineswegs statt, und es ist sogar in den letzten Jahren erst noch schlimmer geworden. Da nun seit dieser Zeit eben das deutsche Schulwesen einen ganz neuen Schwung bekommen hat, und da allerdings mit den zahlreichen Verbesserungen einzelne Missbräuche, welche namentlich auf die Gesundheit der Schuljugend nachtheilig einwirken können, sich eingeschlichen haben: so ist es höchst verzeihlich, dass man beide Erscheinungen als Ursache und Wirkung mit einander in Verbindung setzte, und dass wohlwollende Männer, wie Lorinser z. B., durch den Anschein getäuscht, der deutschen Schul-, namentlich der deutschen Gymnasialeinrichtung einen bei weitem grössern Antheil an dem Uebel zuschrieben, als man derselben, wenn man die Sache ganz unbefangen prüft, in der That zuschreiben kann. Zwar ist Lorinser weit entfernt, dem neu eingeführten Unterrichtssysteme Alles allein zur Last zu legen; er führt vielmehr eine Menge Ursachen an, durch welche ein siecher Körper schon vorbereitet ist, ehe der Schüler in die Schule kommt: aber er sagt doch ganz unumwunden: „Hier (in der Schule nämlich) erwartet den Knaben ein Loos, welches die krankhaften, oft noch schlummernden Keime mit beschleunigter Gewalt zur Entwickelung treibt und selbst nur eine Folge des allgemeinen Zeitübels ist. Um diese krankhaften Anlagen des Körpers, wie des Geistes zu steigern, und, wo sie noch nicht vorhanden sind, hervorzurufen, dazu gibt es in der That kein wirksameres Mittel, als diejenigen, welche man heut zu Tage auf den meisten deutschen Gymnasien in Anwendung bringt" u. s. w. — und das möchte wohl zu viel behauptet sein. Referent wird hierauf noch einmal zurückkommen, wenn er zuvor die Ursachen besprochen hat, die, nach seiner Ansicht, ganz vorzüglich die körperliche Entartung der jetzigen deutschen Schuljugend veranlasst haben und noch veranlassen.

Die erste Ursache findet er in den Veränderungen, die seit einigen Decennien in der Atmosphäre der Erde vorgegangen sind. Woher diese Veränderungen kommen, ob sie in einer Umgestaltung der Form des Erdkörpers, ob in Revolutionen im Innern der Erde selbst u. dgl. m. ihren Grund haben, wagt Ref. nicht zu entscheiden. Genug, es werden jetzt Erscheinungen sichtbar, von denen man seit Jahrhunderten Nichts gehört hat, und die nur in einem neuen Entwickelungsprocesse unsers Erdkörpers ihren Grund haben können. Wenn in Constantinopel, Rom und Neapel der Schnee wochenlang auf der Strasse liegen bleibt und eine so empfindliche Kälte herrscht, dass man an Einführung der Oefen denkt; wenn statt der schönen Sommer, die man nur noch vom Hörensagen kennt, fast jedes Jahr eine Art von Regenzeit bei uns eintritt; wenn Erdbeben in Gegenden verspürt werden, die seit Menschengedenken Nichts davon gewusst haben, wie diess namentlich in verschiedenen Gegenden Frankreichs und Deutschlands der Fall gewesen ist; wenn, ab-

weichend von den früheren Erfahrungen, in den Gegenden des nördlichen Deutschlands beim Ostwinde eben so häufig Regen wie beim Westwinde, beim Südwinde fast eben so oft Kälte wie beim Nordwinde vorkommt; wenn verheerende Seuchen, wie die Cholera, Jahrzehnte hindurch sich über den ganzen Erdkreis verbreiten, wenn es Krankheiten gibt, welche die frühere Generation nicht einmal dem Namen nach kannte, wie Magenkrebs, Verhärtung des Magenmundes u. a.; wenn die Revolutionswuth, wie ein Fieber, plötzlich die verschiedenartigsten Völker ergreift und ihre Anfälle noch jedes Jahr erneut; wenn es bei uns eine Hitze von 36° Reaumur und Orkane gibt, die sich über den grössten Theil Europa's zugleich verbreiten und den furchtbarsten Erscheinungen der Art auf den Antillen nur Wenig nachgeben, wie wir diess am 18. Juli 1841 erfahren haben; wenn viele ähnliche Erscheinungen vorkommen, die der vorigen Generation noch ganz fremd waren: so darf man daraus wohl mit Recht den Schluss ziehen, dass am oder im Erdkörper Veränderungen vorgegangen sind, deren Ursachen uns vielleicht die Naturkundigen noch enthüllen werden. Dass nun diese Veränderungen nicht ohne bedeutenden Einfluss auf den menschlichen Körper bleiben können, bedarf um so weniger eines Beweises, je mehr ein Jeder aus eigener Erfahrung weiss, dass die ganz gewöhnlichen Abwechselungen der Witterung im Frühlinge und Herbste eine Menge Krankheiten nach sich ziehen. Wenn daher gleichzeitig mit diesen Veränderungen am Erdkörper ein geschwächter Zustand des jugendlichen menschlichen Körpers sichtbar wird, und wenn Niemand in Abrede stellen kann, dass solche Veränderungen bedeutend auf den Körper einwirken: so ist man allerdings wohl berechtigt zu schliessen, dass der geschwächte körperliche Zustand der heutigen Jugend mit den gedachten Veränderungen wie Wirkung mit der Ursache in Verbindung stehe.

Doch scheint es auf den ersten Anblick, als ob hiermit zu viel, folglich Nichts bewiesen sei. Man kann nämlich mit Recht einwenden, dass, wenn solche Veränderungen am Erdkörper einen so bedeutenden Einfluss auf den menschlichen Körper haben, alsdann nicht nur die Jugend, sondern auch die Erwachsenen diesem Einflusse ausgesetzt seien, und dass nicht nur die deutschen Schüler, sondern auch die französischen, englischen, spanischen u. a. an gleicher oder ähnlicher Körperschwäche leiden müssten. Was das erstere betrifft, so sind allerdings auch die Erwachsenen keineswegs von diesem Einflusse frei geblieben. Die Cholera hat Alt wie Jung hingerafft; das Revolutionsfieber, das eben so sehr physischer wie psychischer Natur ist, wüthet noch jetzt fort und hat doch in der That nicht Knaben und Jünglinge allein ergriffen, und eine grössere Kränklichkeit im Allgemeinen findet sich eben so gut bei den Erwachsenen, wie bei der Jugend. Indessen konnte der verderbliche Einfluss jener Veränderungen am Erdkörper bei der früheren Generation nicht

so bedeutend hervortreten, weil der bereits ausgebildete und abgehärtete Körper leichter zu widerstehen vermochte, als der jugendliche, noch in der Entwickelung begriffene. Daher leidet die frühere Generation nicht so sichtbar, wie die heranwachsende, ist aber desshalb keineswegs frei von diesem Einflusse. — Was das andere betrifft, so liegen dem Ref. freilich keine genügende statistische Quellen vor, aus denen er beweisen könnte, dass auch die nicht deutsche Jugend an einer grössern Körperschwäche in Folge jener Veränderungen leide; indessen ist ihm doch aus einem glaubwürdigen französischen Journale bekannt, dass von den Conscribirten des Jahres 1837 oder 1838 ein Fünftel für dienstunfähig erklärt worden ist, weil theils das nöthige Maass, theils die nöthige Kraft und Gesundheit fehlte, und er weiss, dass das Journal bei dieser Gelegenheit Betrachtungen über die zunehmende Schwächlichkeit der heranwachsenden Generation anstellt. Ist es also bei unsern Nachbarn jenseits des Rheins in dieser Hinsicht eben so, wie bei uns; so mögen sich ähnliche Erscheinungen leicht auch bei der Jugend anderer Nationen vorfinden, und es fehlen vielleicht nur bestimmtere Nachrichten darüber. Aber gesetzt auch, man wisse davon bei den übrigen Nationen Nichts, so wird dadurch unsere Behauptung, dass die Schwächlichkeit der deutschen Schuljugend jenem Einflusse des Erdkörpers mit zuzuschreiben sei, noch keineswegs umgestossen; denn es bliebe alsdann noch immer möglich, dass die Veränderungen am Erdkörper nur unter gewissen Längen- und Breitengraden besonders verderblich wirkten, und dass gerade Deutschland und Frankreich vorzugsweise unter diesen Himmelsstrichen lägen.

Die andere Ursache, durch welche die Wirkung der erstgedachten Ursache ganz besonders verstärkt wird, findet Ref. darin, dass die heranwachsende Generation ihr Dasein zum Theil Eltern verdankt, die schon mehr oder minder selbst entartet sind. Zwar ist das Schlemmen und Prassen seit einigen Jahrzehnten den gebildeten Classen der Gesellschaft fremder geworden, und Weintrinker, welche regelmässig 3—4 Flaschen täglich zu sich nehmen, gehören, wie die Gelage, bei denen man ganze Weinfässer auf den Tisch brachte, zu den Seltenheiten; aber theils leidet die jetzt Kinder zeugende Generation noch an den Folgen der durch das Schlemmen geschwächten Constitution ihrer Vorfahren und trägt diese Schwächlichkeit auf die eigenen Kinder über; theils sind die Sünden der Unkeuschheit dagegen zu einer enormen Höhe gestiegen. Die lange Ehelosigkeit, zu der bei der Ueberfüllung in fast jedem Zweige des Staatsdienstes die meisten gebildeten jungen Männer verurtheilt sind; der früh erwachende Geschlechtstrieb und die Leichtigkeit, mit der sie denselben auf eine unerlaubte Weise befriedigen können; die grosse Nachsicht, mit welcher eine laxe Moral solche Sünden behandelt und oft ganz ignorirt, mögen ganz besonders zu

Ausschweifungen in der Befriedigung des Geschlechtstriebes Veranlassung geben, wodurch ein grosser Theil der gebildeten männlichen Generation so entnervt wird, dass sie nur einer schwächlichen Generation das Dasein zu geben vermag. Ist ein solcher abgeschwächter Ehemann überdem noch mit einer Frau verheirathet, die, wie das bei so vielen der Fall ist, durch Tanzen abgespannt, durch Romanlesen und Tractätchenlesen überspannt, durch Schnüren in ihrem Innern verkrüppelt, Mutter wird; wie ist es dann wohl möglich, dass der morsche Stamm kräftige Zweige treiben kann? Viel fürchterlicher ist aber die physische Entartung der jetzt Kinder zeugenden Generation unter dem grossen Haufen oder dem gemeinen Manne. Diese Classe von Menschen scheint jetzt ihr Stadium in der Völlerei durchmachen zu müssen. Wenn schon die Zahl der eigentlichen Säufer in jeder Stadt, wie in jedem Flecken und Dorfe ansehnlich genug ist; so ist die Zahl derjenigen, die von geistigen Getränken, namentlich vom Branntwein, Mehr zu sich nehmen, als ihrer Gesundheit zuträglich ist, gar nicht zu berechnen, und selbst das weibliche Geschlecht erliegt dieser Epidemie. Dazu gesellt sich Unkeuschheit im höchsten Grade und in der wildesten Ausartung. Ganz besonders gefördert wird diess durch das Conscriptionswesen. Der kaum zwanzigjährige Conscribirte ist so zahllosen Verführungen ausgesetzt, dass Widerstand unendlich schwer wird, und dass er gewöhnlich unterliegt. Sich an feile Dirnen, die sich ihm aufdrängen, zu hängen, ist nicht nur keine Schande, sondern wird oft als ein Ehrenpunkt angesehen, und ein Soldat, der nicht eine gehörige Quantität Branntwein vertragen kann, ist der Gegenstand des Spottes seiner Kameraden. Nimmt man dazu die Wohlfeilheit des Branntweins, die Schwierigkeiten, die dem gemeinen Manne gemacht werden, wenn er sich verheirathen will, die Unzahl feiler Dirnen und die geringe Schande, die mit dem Verluste der jungfräulichen Ehre verbunden ist; so darf man sich in der That nicht wundern, wenn Völlerei und Unkeuschheit bei dem gemeinen Manne an der Tagesordnung sind, und wenn von so entnervten Vätern und Müttern nur Schwächlinge erzeugt werden. München, wo am meisten gebetet, aber auch am meisten Völlerei und Unzucht getrieben wird, möge hier als Repräsentantin von mehr als tausend andern Städten genannt und als Beispiel angeführt werden.

Die dritte Ursache endlich findet Ref. in der häuslichen Erziehung der Jugend. In manchen Familien aus den höheren Ständen wird die Abschwächung der Kinder ordentlich systematisch betrieben. Sobald die Kleinen nur sprechen können, wird schon darauf hingeleitet, ihrem Geiste eine unzeitige Entwickelung zu geben. Sie müssen die Buchstaben lernen, kleine Gedichte aufsagen, oft sogar französische und lateinische Brocken aufsammeln, und es gibt keinen grössern Triumph für die Eltern, als wenn das fünfjährige Kind eine ganze Gesellschaft mit seinen

Kenntnissen überrascht, oder wenn es beim Eintritte in die Schule sogleich einen der obersten Plätze einnehmen kann. Dass dabei die kleine unglückliche Treibhauspflanze blass und elend aussieht und an einem völlig erkrankten Nervensysteme leidet, wird ganz übersehen oder ist nur Nebensache. Sobald das Kind einige Jahre in der Schule gewesen ist, genügt den Eltern der Schulunterricht nicht mehr. Das Kind schreitet zu langsam vorwärts; es muss durch Privatunterricht schneller weiter gebracht werden. Da werden denn in allen möglichen Gegenständen Privatstunden genommen, namentlich in der Musik und im Zeichnen, und wenn die armen Kleinen nach beendigter Schule sich ihres Lebens zu freuen gedenken, so müssen sie, statt sich zu erlustigen, hinter dem Pianoforte oder dem Zeichenbrette schwitzen. Dass eine solche Ueberspannung alle möglichen Uebel nach sich ziehen muss, kommt natürlich wieder nicht in Betracht. In der Regel tritt um diese Zeit auch mehrere Jahre hintereinander Tanzunterricht ein. Die Kinder werden mehrere Abende in der Woche drei bis vier Stunden hintereinander im Tanzen unterrichtet und beschliessen die Stunden gewöhnlich mit einem Balle, der bis spät in die Nacht hinein währt. Abgesehen von der körperlichen Abspannung, die auf solche Anspannung immer folgt und sich besonders am andern Morgen durch Unaufmerksamkeit, Schläfrigkeit, Gähnen u. s. w. in den Schulstunden kund gibt, ist auch die geistige Aufregung dabei ungemein nachtheilig. Der Knabe, von dem Tanzmeister als Erwachsener behandelt, spielt den kleinen Gerngross. Er bittet seine Dame um die Ehre, einen Tanz mit ihr zu machen, präsentirt ihr Punsch und Bischoff, glaubt es seiner Ehre schuldig zu sein, selbst solche Erfrischungen, oft im nicht geringen Maasse, zu sich zu nehmen, bietet dem Mädchen den Arm, um sie nach Hause zu bringen, macht ihr den Hof, kurz versetzt sich und das Mädchen in eine Sphäre, die beiden noch viele Jahre fremd bleiben sollte, und in der ihre Phantasie so mächtig aufgeregt wird, dass sie in einem förmlichen Taumel leben und nach beendigtem Tanzunterricht zugleich körperlich und geistig leidend sind. Gestatten es nur einigermassen die Verhältnisse, so nehmen die jungen Tanzschüler und Tanzschülerinnen auch an öffentlichen Bällen Theil, und da treten dann gewöhnlich diese Folgen im doppeltem Maasse ein. Sollte durch diess Alles das Nervensystem noch nicht genug aufgeregt sein, so müssen Theater und Romane noch das Ihrige thun, und selten misslingt das diesen treuen Helfershelfern. In vielen Familien werden die Kinder ängstlich vor jedem Luftzuge bewahrt, so dass der kleine Schwächling nur mit doppelter Umhüllung auf den Strassen sichtbar wird; in andern übt man ein unverständiges Abhärtungssystem, das oft Blindheit und Taubheit, Gicht und Lungenübel zur Folge hat. In manchen Familien sind die Kinder fast ganz der Aufsicht der Domestiken überlassen und werden von diesen oft auf das

Gewissenloseste verfüttert und verwahrloset; in manchen theilen sie schon von früher Kindheit an den reichbesetzten Tisch der Eltern und überladen sich den Magen mit unverdaulichen Speisen. Die Knaben besuchen, nicht selten noch vor der Confirmation, Bier- und Weinhäuser, spielen bis in die Nacht hinein Karten, rauchen Cigarren und lassen sich ungestraft vielleicht noch Schlimmeres zu Schulden kommen; die Mädchen werden von ihrer zarten Kindheit an eingeschnürt, so dass sie sich kaum bewegen können, kurz, es wird förmlich darauf hingearbeitet, dass beide Geschlechter Schwächlinge werden müssen, wenn sie es auch wirklich aus andern Ursachen nicht schon sein sollten. Noch schlimmer ist es in vielen Familien aus den niedrigen Ständen. Die Verwahrlosung der Kinder übersteigt hier fast allen Glauben. Die Kleinen werden der Obhut von Kindern anvertraut, die selbst noch der speciellsten Aufsicht bedürfen, und verkümmern nicht selten im eigentlichsten Sinne des Worts. Noch an der Mutter Brust erhalten sie Nahrungsmittel, die den Keim künftiger Krankheiten auch der stärksten Natur einpflanzen müssen. Ref. hat als Vorsteher einer zahlreich besuchten Armenschule und einer Kleinkinderbewahranstalt die merkwürdigsten Erfahrungen in dieser Hinsicht gemacht und kann versichern, dass er sich durch den Augenschein von diesem theils durch Armuth, theils durch unverzeihliche Sorglosigkeit der Eltern herbeigeführten Uebelstande überzeugt hat. Ja, er weiss aus dem Munde glaubwürdiger Personen, dass unmündiger Kinder Geschrei sogar mit Branntwein gestillt worden ist. Das schlechte Beispiel der Eltern zeigt seinen verderblichen Einfluss auf die Kinder leider gar zu früh, und es ist gar so selten nicht, dass zehnjährige Knaben sich berauschen, und dass beide Geschlechter in diesem Alter sich Sünden der Unkeuschheit erlauben. Wie ist es möglich, dass eine solche Generation sich eines gesunden, frischen, kräftigen Körpers erfreut! ist es nicht vielmehr zu verwundern, dass die Schuljugend nicht noch jämmerlicher erscheint, als es denn doch wirklich der Fall ist?

Aus diesen drei Ursachen vorzüglich leitet Ref. die Erscheinung ab, dass die jetzt heranwachsende Generation im Vergleiche zu einer früheren Zeit so schwächlich und unreif erscheint.

So ist die körperliche Beschaffenheit der Jugend, wenn sie in die Schule aufgenommen wird. Dass nun das Unterrichtssystem, es sei, welches es wolle, diese Schwächlichkeit nicht erst hervorruft, bedarf wohl keines Beweises mehr; sie ist schon vorhanden und würde sich entwickeln, auch wenn das Kind gar keine Schule besuchte. Indessen meint Lorinser, dass das Unterrichtssystem auf den meisten deutschen Gymnasien jene krankhaften Anlagen nicht nur steigern, sondern auch sogar, wo sie noch nicht vorhanden wären, hervorrufen müsste. Dies soll jetzt etwas näher untersucht werden. Zunächst ist diese Behauptung einseitig. Wäre nämlich der Gymnasialunterricht

besonders Schuld daran, so müssten in andern Unterrichtsanstalten die oft erwähnten krankhaften Erscheinungen weniger hervortreten. Wir haben aber oben gezeigt, dass auch in allen übrigen Lehranstalten ähnliche Erscheinungen bei der Jugend sichtbar werden; entweder muss also der Gymnasialunterricht nicht vorzugsweise solche Wirkungen haben, und es muss das Unterrichtssystem in andern Lehranstalten in gleichem Maasse nachtheilig wirken, oder das Unterrichtssystem überhaupt kann nicht als die Ursache jener Erscheinungen angesehen werden. Nun lässt sich allerdings nicht läugnen, dass eine unverständige Anhäufung von Lehrstunden,. überhaupt zu anhaltendes Sitzen und zu anhaltende geistige Anspannung die vom Hrn. Dr. Lorinser gerügten körperlichen und geistigen Nachtheile, die derselbe eben so scharfsinnig als einleuchtend entwickelt hat, hervorbringen muss, und es lässt sich eben so wenig in Abrede stellen, dass einzelne Unterrichtsanstalten, namentlich Gymnasien, durch ihre übertriebenen Anforderungen an abgehende Schüler, denen man zumuthete, dass sie in jedem einzelnen Lehrgegenstande so Viel wissen sollten, wie man nur von einem Manne vom Fache zu erwarten pflegt, und die desshalb nur in *spem futurae oblivionis* lernten, sich dieser Sünde schuldig gemacht und trotz allen gelehrten Anstriches die für das eigentliche praktische Leben unbrauchbarsten Subjecte gezogen haben: aber diess von der Mehrzahl der deutschen Gymnasien, also auch von den übrigen deutschen Lehranstalten zu behaupten, verräth eben keine genaue Kenntniss dieser Anstalten und wird durch das vom Hrn. Dr. L. dafür Beigebrachte keineswegs gehörig motivirt. Hr. Dr. L. beruft sich auf die Programme von 50—60 Gymnasien, in denen die Schüler 32—42 St. wöchentlich auf den Bänken sitzen müssten. Nehmen wir denn 42 Stunden als das Maximum, so kommen auf jeden Tag 7 St. und das scheint allerdings sehr viel zu sein. Indessen möchte diese Anzahl von Stunden (die Nebenstunden fallen nicht der Anstalt zur Last) wohl nur auf den wenigsten Gymnasien sich finden, und Hr. Dr. L. wird eingestehen müssen, dass vielmehr in den meisten nur 36 St. und zwar nur in den Oberclassen als das Maximum vorkommen. Von diesen 6 St., die dann auf jeden Tag kommen, ist aber in jeder gehörig organisirten Anstalt für Haupt- und Nebenpausen wenigstens eine Stunde abzuziehen. Es bleiben also nur noch 5 St. für jeden Tag übrig. Da die Hauptpausen nach 2 Unterrichtsstunden hintereinander, die Nebenpausen aber nach jeder einzelnen Stunde beim Wechsel der Lehrer oder der Lectionen eintreten, und da die Schüler in den Hauptpausen vollkommen Zeit genug haben, sich auf den Erholungsplätzen bis zur Erschöpfung umherzutummeln, in den Nebenpausen aber in den meisten Anstalten wenigstens einmal aufstehen und sich in der Classe ergehen können, immer aber mehrere Minuten Zeit behalten, um sich von der geistigen Anspannung, in welche sie durch die voraufgehende

Stunde gesetzt würden, zu erholen: so kann ein solches Sitzen in der Schule an sich unmöglich so nachtheilig einwirken, wie Hr. Dr. L. angibt, der an die Pausen gar nicht zu denken scheint. Solche Pausen gibt es auch an allen übrigen höheren Lehranstalten, z. B. Schullehrerseminarien und Realschulen, in denen eine gleiche Anzahl von Lehrstunden ertheilt wird, und nicht minder in allen niederen Schulen, die eine bei weitem geringere Anzahl von Lehrstunden haben; folglich kann auch hier das Sitzen an sich nicht so nachtheilig sein. Wäre es aber die grössere Anzahl von Lehrstunden in den höheren Anstalten, wodurch die schon oft erwähnten krankhaften Erscheinungen hervorgebracht oder gefördert würden; so müssten diese in den übrigen Lehranstalten, die oft nur halb so viele Stunden haben, weniger hervortreten, und doch finden sie sich in diesen, wie in jenen. Die Vielheit der Unterrichtsstunden in den Gymnasien kann also bei den meisten Anstalten dieser Art (die Ultra's nehmen wir natürlich aus) nicht wohl der Grund oder das Beförderungsmittel jener krankhaften Erscheinungen, wenigstens nicht in dem Grade sein, wie Hr. Dr. L. meint, nach dessen Ausspruche dadurch die naturgemässe Ausbildung des Körpers zurückgehalten wird.

Schlimmer scheint es auf den ersten Anblick mit der Vielheit der Unterrichtsgegenstände zu stehen, durch welche nach Lorinsers Ansicht die Verwirrung und Abstumpfung des Geistes gefördert wird. Aber zunächst ist diese Vielheit in einem gewissen Grade durchaus nothwendig. Es ist jetzt nicht mehr das Zeitalter, wo man von den Schulen nur jene einseitige Bildung erwartet, die alles Heil nur in den römischen und griechischen Autoren zu finden wähnt; die den künftigen Handwerker lieber im Cornelius Nepos lesen, als den Katechismus verstehen lassen will, und die es lieber sieht, dass der Schüler in Rom, Athen und Sparta Bescheid weiss, als dass er die Geographie und Geschichte seines Vaterlandes kennt; die ihn lieber aus dem Plinius, als aus der ihn umgebenden Natur, Naturkunde schöpfen lassen will u. dgl. m. Man hat erkannt, dass dem Menschen Mehr Noth thut, und die Vielheit der Unterrichtsgegenstände ist nur Folge eines tiefgefühlten Bedürfnisses. Hr. Dr. L. führt einige glänzende Beispiele an, um zu beweisen, wie bei einfacherem Unterrichte sich die ausgezeichnetsten Geistesgaben entwickelt hatten. Aber abgesehen davon, dass mit einzelnen Beispielen noch nie Etwas bewiesen ist, lassen sich jedem der angeführten Beispiele hunderte gegenüberstellen, aus denen hervorgeht, in welcher Geistesbeschränktheit jener einfache Unterricht den grössten Theil derjenigen, die auf diese Art unterwiesen wurden, gelassen hat, und man könnte mit Leichtigkeit eine Menge selbst gefeierter Namen anführen, die durch die Einseitigkeit ihrer Studien aller wahren Humanität fremd geworden sind. — Sodann ist auch diese Vielheit der

Unterrichtsgegenstände gewiss nicht in dem Maasse, wie Lorinser will, nachtheilig. L. hat in seinem wohlgemeinten und gebührend anzuerkennenden Eifer immer nur das Extrem genommen und hat immer allen Anstalten Schuld gegeben, was nur einzelne, die allerdings einen unverständigen Missbrauch getrieben haben, trifft. Die Vielheit der Unterrichtsgegenstände in den meisten Anstalten kann so nachtheilig gar nicht wirken, theils weil sie keinesweges so bedeutend ist, wie Lorinser annimmt, theils weil jede vernünftige Lehranstalt ihre Schüler nach und nach an das Mehr gewöhnt, theils endlich, weil die Erfahrung lehrt, dass auch in Lehranstalten, wo nur wenige Lehrstunden und nur sehr wenige Unterrichtsgegenstände sind, z. B. in Armenschulen, ganz ähnliche Geistesverwirrung und Abstumpfung vorkommt, wie bei einzelnen Gymnasiasten, ein deutlicher Beweis, dass diese Erscheinung durchaus nicht nothwendig ihren Grund in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände hat. Dass Uebertreibungen dergleichen hervorbringen können, haben wir schon oben eingeräumt; aber diese Uebertreibungen sind Ausnahmen und können unmöglich den Lehranstalten zur Last gelegt werden, in denen einzelne Schüler Verwirrung und Abstumpfung des Geistes zeigen.

Ebenso scheint auch endlich der dritte von Lorinser angedeutete Uebelstand, die Vielheit der häuslichen Aufgaben, durch welche nach seiner Ansicht bewirkt wird, dass die Wirkungen der Vielheit der Unterrichtsstunden und der Unterrichtsgegenstände ausser der Schule nicht wieder aufgehoben werden, auf den ersten Anblick schlimmer, als er wirklich ist. Die Vielheit der Unterrichtsstunden und der Unterrichtsgegenstände bedingt gar nicht eine solche Vermehrung der häuslichen Aufgaben, dass dem Schüler gar keine Erholungszeit übrig bliebe, und Hr. Dr. L. beruft sich ja selbst auf viele Programme, in denen bemerkt worden ist, dass die Schüler privatim Schriftsteller gelesen und Nebenarbeiten getrieben hätten. Es muss doch also wohl so arg mit den häuslichen Aufgaben im Allgemeinen nicht sein; sonst würden solche freiwilligen Arbeiten ein Räthsel sein. Auch werden nur unverständige Lehrer ihren Schülern unverhältnissmässig viele häusliche Aufgaben ertheilen, und darin mag allerdings wohl hin und wieder Missbrauch getrieben und den Schülern die nothwendige Erholungszeit verkürzt sein; aber wer berechtigt denn Hrn. Dr. L. anzunehmen, dass die Mehrzahl der Lehrer aus unverständigen Männern besteht? Ref. controlirt jedes Vierteljahr die häuslichen Arbeiten von 40—50 Schulpräparanden, welche wöchentlich 34—36 Lehrstunden haben, und erstaunt oft, wie Vieles Manche gearbeitet haben, was ihnen kein Lehrer aufgegeben hatte. Würde das wohl möglich sein, wenn die häuslichen Aufgaben so bedeutend wären? Die krankhaften körperlichen und geistigen Erscheinungen bei der deutschen Schuljugend können also wohl im All-

gemeinen nicht ihren Grund oder ihre Beförderung in der Vielheit der häuslichen Arbeiten haben, weil diese nur in einzelnen Anstalten missbräuchlich, in verständig und gehörig geleiteten aber, die doch jetzt wohl Gottlob die Mehrzahl bilden, nicht stattfindet. Ausserdem — und auf dies schon mehrfach erwähnte Argument muss Ref. auch hier wieder zurückkommen — müssten dann jene Erscheinungen da weniger vorkommen, wo es weniger häusliche Arbeiten gibt, und doch ist dies, wie schon mehrere Male dargethan wurde, keinesweges der Fall.

So bereitwillig wir also auch dem Hrn. Dr. L. zugestehen, dass dass Uebermaass von Lehrstunden, von Unterrichtsgegenständen und von häuslichen Arbeiten die krankhaften Erscheinungen an Körper und Geist, an denen unsere deutsche Schuljugend leidet, nicht nur befördern, sondern sogar mit hervorrufen könne, und so wenig wir auch in Abrede stellen wollen, dass dies in einzelnen Lehranstalten wirklich der Fall gewesen sein mag: eben so wenig können wir einräumen, dass diese Missbräuche in den meisten deutschen Lehranstalten sich vorfinden und zu jenen krankhaften Erscheinungen Veranlassung geben. Wir würden diese körperliche und geistige Schwäche wahrnehmen, auch wenn die deutsche Schuljugend nur wenige Stunden täglich unterrichtet würde, und sie wird nicht eher aufhören, als bis jene oben erwähnten Ursachen, denen sie in der That ihr Dasein verdankt, aufgehoben sind.

Dazu sind nun allerdings manche Aussichten vorhanden, und es lässt sich mit Grund annehmen, dass die nächstkünftige Generation die obenerwähnten krankhaften Erscheinungen weit weniger zur Schau tragen werde. Ehe Ref. dies näher entwickelt, möge ihm noch die Bemerkung gestattet sein, dass es trotz dem, was Lorinser und was Ref. selbst über die Schwächlichkeit der deutschen Schuljugend bemerkt hat, doch so arg noch nicht ist, wie ängstliche Gemüther daraus zu schliessen geneigt sein möchten. Ref. hat täglich Gelegenheit, in einen Kreis von Schülern und Schülerinnen zu treten, welche theils höheren, theils niederen Lehranstalten angehören. Er würde aber durchaus gegen die Wahrheit verstossen, wenn er behaupten wollte, dass die Mehrzahl körperlich und geistig abgeschwächt erscheine. Nur bei weitem die wenigsten sind kurzsichtig, bleich, schief, überhaupt körperlich leidend, abgestumpft, verwirrt, verdummt und dgl. m. Noch immer erscheint die Mehrzahl frisch, munter, heiter, aufmerksam und aufgeweckt. Die Thatkraft ist auch bei der geschwächten Generation, die bereits aus der Schule entlassen und ins bürgerliche Leben übergegangen ist, noch keinesweges erloschen. Noch immer sieht man ganze Reihen stattlicher Soldaten, die durchaus nicht den Anschein haben, als ob sie keinem feindlichen Angriffe widerstehen könnten; noch immer gibt es ausgezeichnete Gelehrte, grosse Dichter, tüchtige Geschäftsmänner u. s. w. in eben so grosser Anzahl, wie bei

der frühern Generation; noch immer ist das deutsche Volk reich an Erfindungen, an edeln Gesinnungen, an grossartigen Handlungen, an Vaterlandsliebe u. s. w., und schwerlich würde Beckers Rheinlied das gesammte deutsche Volk elektrisirt haben, wenn die Zahl der Abgestumpften und Abgeschwächten wirklich so gross wäre, wie man nach Lorinser zu glauben sich veranlasst fühlen möchte. Immer ist es also nur die Minderzahl, bei welcher eine abnorme Geistes- und Körperbeschaffenheit angetroffen wird, und es ist, wie oben bemerkt wurde, Grund genug zu der Hoffnung vorhanden, dass die künftige Generation allmählig wieder erstarken und sich einer festeren Gesundheit erfreuen werde. Jene Veränderungen am Erdkörper, deren wir oben als einer Hauptursache der Schwächlichkeit gedachten, werden, wie das bisher noch immer der Fall gewesen ist, theils aufhören, theils ihren Einfluss auf den menschlichen Körper in eben dem Maasse verlieren, in welchem derselbe sich nach und nach daran gewöhnt. Die Zahl der Studirenden, besonders derjenigen, die sich einer eigentlichen Facultätswissenschaft widmen, nimmt schon seit mehreren Jahren bedeutend ab; bei weitem mehr junge Leute widmen sich einem sogenannten höhern bürgerlichen Gewerbe, zu dessen erfolgsreicher Betreibung sich ihnen die durch Dampfboote und Eisenbahnen eröffnete leichtere Communication mit der halben Welt die günstigsten Aussichten darbieten. Bald werden die jungen Männer aus den gebildeteren Ständen nicht mehr nöthig haben, bis zur Mitte der dreissiger Jahre zu warten, ehe sie sich verheirathen können, und dann werden auch die Sünden der Unkeuschheit sich allmählig verlieren; man wird nicht mehr so nachsichtig über die Ausschweifungen des männlichen und weiblichen Geschlechts urtheilen; die Keuschheit wird nach und nach wieder zu Ehren kommen, und die kräftigeren Eltern werden auch kräftige Kinder erzeugen können. Die Aussichten zu einem allgemeinen Kriege treten mehr und mehr in den Hintergrund; die ungeheueren stehenden Heere werden sich vielleicht binnen Kurzem auflösen; die jungen Leute brauchen zum Theil gar nicht, zum Theil nur kurze Zeit Soldaten zu sein und entgehen dadurch zahllosen Verführungen zur Unzucht und Völlerei. — Der Beifall, den die Mässigkeitsvereine, bei denen leider nur ein übertriebener Eifer oft alle guten Wirkungen vereitelt, selbst bei dem grossen Haufen finden, ist ein deutlicher Beweis, dass auch die Völlerei des gemeinen Mannes ihren Culminationspunkt erreicht hat, und dass eine Reaction, deren wohlthätige Folgen nicht ausbleiben werden, bereits eingetreten ist. Durch die Kleinkinderbewahranstalten, die sich fast in jeder nur einigermaassen bedeutenden Stadt finden und die gewiss noch zu Tausenden ins Leben gerufen werden, wird die körperliche und geistige Verwahrlosung einer grossen Anzahl von Kindern aus den untersten Ständen verhütet. Die vielen Wohlthätigkeitsvereine und die bessern Schul-

anstalten wehren nach Möglichkeit der Armuth und dem sittlichen Verderben; kurz, überall wird der von uns angeführten zweiten Ursache der Schwächlichkeit der jetzigen Generation entgegengetreten, und mit der Ursache wird auch allmählich die Wirkung aufhören.

Am wenigsten ist freilich bis jetzt noch zur Beseitigung der dritten Ursache, nämlich der verkehrten häuslichen Erziehung gethan. Theils indessen fängt man doch auch hierbei an, aufmerksamer zu werden und manche der schreiendsten Missbräuche abzustellen, theils werden die Wirkungen dieser Verkehrtheit durch das Aufhören der andern beiden Ursachen mehr neutralisirt und können wenigstens durchaus nicht mehr so nachtheilig erscheinen, als diess sonst der Fall sein würde.

So ist also gegründete Hoffnung vorhanden, dass die künftige Generation geistig und körperlich gesunder und kräftiger als die gegenwärtige sein werde. Soll aber diese Hoffnung verwirklicht werden, so dürfen Staat, Kirche, Eltern und Schule nicht müde werden, so weit es in ihren Kräften steht, den Ursachen zu wehren, durch welche die Entartung der jetzigen Generation herbeigeführt und gefördert worden ist. Was jene ersteren beiden zu thun haben, möge hier nur kurz angedeutet werden; etwas länger noch wollen wir bei dem stehen bleiben, was den Eltern und den Schülern obliegt. Der Staat muss nicht dulden, dass jährlich neue Branntweinfabriken angelegt werden, welche diess verderbliche Getränk zu einem so beispiellos billigen Preise liefern, dass selbst der Aermste sich täglich eine zum Berauschen hinlängliche Quantität verschaffen kann; er muss den Versuchungen zur Völlerei und Unkeuschheit nach Kräften zu wehren suchen, muss den wilden Ehen Einhalt thun, muss die Mässigkeitsvereine fördern, die Kleinkinderbewahranstalten unterstützen u. s. w. Die Kirche hat nach Kräften dahin zu streben, dass Keuschheit und Mässigkeit wieder zu Ehren kommen; sie muss durch Lehre und Beispiel dem Staate in die Hände arbeiten und selbst auf die Gefahr hin, verschrieen und angegriffen zu werden, eine heilsame Strenge gegen Trunkenbolde und Liederliche eintreten lassen. Den Eltern — und zwar sind hier zunächst die gebildetern gemeint — liegt vor Allem zuerst ob, dass sie ihre Kinder nicht vor der Zeit geistig über- und abspannen und keine Treibhauspflanzen aus ihnen ziehen. Bis zum fünften Jahre hin muss das Kind ganz sich selbst überlassen bleiben; es werde ihm Nichts absichtlich gelehrt; Alles, was es lernt, muss es durch eigenes Anschauen und Zuhören lernen. Es sei ein wildes Reis, üppig emporwachsend und nach allen Seiten hin Blätter treibend; aber es werde noch nicht gepfropft und oculirt. Mit dem fünften Jahre kann es einer verständig und zweckmässig eingerichteten Elementarschule übergeben werden, um hier die ersten Anfänge der Cultur zu erhalten, und die Eltern haben es hier der Schule zu überlassen,

dass sie das Kind stufenweise an eine geregelte Thätigkeit gewöhnt und seinem Geiste die ersten Kenntnisse allmählich beibringt. Ist die Schule, wie sie sein soll, so bedarf es keiner Nachhülfe durch Privatunterricht; der darf nur ausnahmsweise und nur dann ertheilt werden, wenn die Schule ungenügend oder wenn der Schüler in irgend einem Lehrgegenstande äusserst schwach, dabei aber so gesund ist, dass seine körperliche Constitution nicht darunter leidet. Vor dem 10. Jahre müssen Privatstunden in der Musik, im Zeichnen oder in andern schönen Künsten, die in öffentlichen Schulen der Natur der Sache nach nicht getrieben werden können, nie angefangen und immer nur in einer sehr mässigen Zahl, höchstens 2 St. wöchentlich, ertheilt werden. Der Tanzunterricht ist vor geschehener Confirmation ganz überflüssig; wenn er aber einmal ertheilt werden soll; so werde er lediglich als körperliche Uebung betrachtet, und die Eltern müssen dafür sorgen, dass nur Schüler unter sich, oder nur Schülerinnen, nie aber beide Geschlechter vereint daran Theil nehmen. Nur so wird den nachtheiligen Folgen für Körper und Geist vorgebeugt und doch dasselbe Ziel erreicht werden. Das altkluge, vorlaute Wesen darf bei den Kindern durchaus nicht geduldet werden. Sie dürfen es sich nie erlauben, in Gesellschaften unaufgefordert zu sprechen oder gar zu raisonniren und sollen überhaupt nur in Gesellschaften kommen, um sich den Freunden und Bekannten des Hauses einmal zu zeigen, nie aber, um in der Gesellschaft zu bleiben oder wohl gar mit einem eingelernten Tanze auf dem Flügel oder mit einem einstudirten Gedichte Parade zu machen. Alles Herausreissen des Kindes aus seiner natürlichen Sphäre ist eine arge Versündigung an dem Kinde selbst und rächt sich durch geistige oder körperliche Schwächlichkeit und Verkehrtheit. Die Natur duldet nie ungestraft Eingriffe in ihren Entwickelungsgang.

Ausserdem liegt den Eltern ob, dass sie die körperliche Entwickelung der Kinder nach allen Kräften zu fördern suchen. Das Kind muss eben so sehr vor jeder Verweichlichung, wie vor jeder zu frühen Abhärtung bewahrt werden. Es ist verkehrt, das Kind zu warm zu kleiden und es vor jedem rauhen Lüftchen sorgfältig zu verwahren; aber es ist nicht minder verkehrt, das zarte Wesen in den ersten Jahren der Kindheit allem Wind und Wetter auszusetzen und künstliche Abhärtungsoperationen mit demselben vorzunehmen. Die Mittelstrasse ist, wie überall, so auch hier die beste. Systematisch mag die Abhärtung betrieben werden, wenn der Körper des Kindes erst eine gewisse Festigkeit erlangt hat; dann ist sie gewiss heilsam und kann den Eltern nicht genug ans Herz gelegt werden. Häufige Bewegung, namentlich Spiele im Freien, Turnübungen, Schwimmen, Laufen, Einhergehen mit entblösstem Kopfe und Halse, regelmässiges Waschen mit kaltem Wasser und dgl. m. sind als bekannte Abhärtungsmittel überall zu empfehlen. — Das Kind soll aber auch

nie ausschliesslich der Aufsicht der Domestiken oder der ältern Geschwister überlassen bleiben. Man könnte ganze Register von Sünden dieser Art aufführen, um darzuthun, wie viele Kinder durch eine solche Verwahrlosung körperlich und geistig unglücklich geworden sind. Oft entwickeln sich diese nachtheiligen Folgen erst in späteren Jahren, und gewiss, manche körperliche Missgestalt und manche geistige Stumpfheit lässt sich auf eine Verwahrlosung in der frühesten Kindheit, als auf die erste Ursache zurückführen. Das Kind muss endlich hinsichtlich seiner Nahrungsmittel sehr sorgfältig von den Eltern behandelt werden. Der Keim zu den meisten chronischen Uebeln wird durch Vernachlässigung in dieser Hinsicht erzeugt. Zu schwere und zu fette Speisen, namentlich Conditorwaaren, die von so manchen schwachen Eltern den Kindern als Leckerbissen gereicht werden, bewirken, wie jedes Uebermaass anderer Speisen, eine Verfütterung, welche die blühendsten Kinder entweder einem frühen Grabe zuführt oder ihnen einen siechen Körper, bleiches, kränkliches Aussehen, Gliederverzerrung, Skropheln und dgl. m. zuzieht und damit auch auf ihren Geist den nachtheiligsten Einfluss äussert. Das Alles sind bekannte Dinge, die aber immer nur zu wenig noch beachtet werden; und so lange die Eltern sich immer noch solcher Sünden bei der Erziehung ihrer Kinder schuldig machen, tritt die Hoffnung auf eine künftige kräftigere Generation mehr und mehr in den Hintergrund.

Endlich haben auch noch die Schulen das Ihrige zu thun, um zu verhüten, dass die künftige Generation der jetzigen an Schwächlichkeit gleich werde. Dazu gehört zunächst die Vermeidung alles Dessen, was Dr. L. so sehr gerügt hat, und was, wo es sich wirklich findet, mit Recht als ein schreiender Missbrauch angesehen werden kann, nämlich zu viele Unterrichtsstunden, zu vielerlei Unterrichtsgegenstände auf einmal und zu viele häusliche Aufgaben. Der Schüler muss in den Elementarclassen nur wenige Stunden und nur wenige Unterrichtsgegenstände haben und erst allmählich an eine grössere Anzahl von Lehrstunden wie an eine grössere Vielheit der Unterrichtsgegenstände gewöhnt werden. Wenn dann das Maximum von Stunden in den Oberclassen der höheren Lehranstalten sich auf 6 täglich beläuft; wenn dazwischen immer die gehörigen Haupt- und Nebenpausen beobachtet; wenn nicht alle Unterrichtsgegenstände, welche die Schule überhaupt zu lehren hat, immer neben, sondern auch, wo es angeht, nach einander während der verschiedenen Semester betrieben werden: so braucht sich die Schule keine Vorwürfe zu machen, dass sie durch Vielheit der Unterrichtsgegenstände und Lehrstunden dem körperlichen und geistigen Gedeihen ihrer Schüler geschadet habe.

Die häuslichen Aufgaben müssen stets unter gehöriger Berücksichtigung des Alters der Schüler und der Stundenzahl, die der Schüler täglich in der Schule zuzubringen hat, ertheilt

und daher nie so gehäuft werden, dass der Schüler, um sie anzufertigen, zuweilen sogar die nächtlichen Stunden zu Hülfe nehmen muss und für seine Privatstudien wenig oder gar keine Zeit übrig behält, besonders sind die Exercitien und die deutschen Aufsätze nicht zu häufen. Am verkehrtesten erscheint es uns, wenn für die Ferien eine Menge Arbeiten aufgegeben werden. Ref. gibt seinen Schülern gar keine Arbeiten auf, weil ihm dies in dem Begriffe der Ferien zu liegen scheint. Er veranlasst sie nur, diese Zeit zur wahren Erholung zu verwenden, ohne sich desshalb dem Müssiggange hinzugeben; er fordert sie auf, Reisen zu machen, im Freien zu arbeiten, leichte Lectüre zu treiben u. s. w. und verlangt nur, dass sie ihm dann gewissenhaft Rechenschaft ablegen. Mit erneuter Lust kehren sie dann zur Schule zurück, und die lange Erholung macht sie fähig, neue geistige Anstrengungen ohne Nachtheil für ihre Gesundheit zu machen. Am zweckmässigsten ist gewiss die Einrichtung, die Hauptferien in den sogenannten Hundstagen eintreten zu lassen, weil gerade um diese Zeit die geistige Anstrengung durch die Hitze bedeutend erschwert und eben desshalb für die Gesundheit nachtheiliger wird. Der Schule liegt es ferner ob, dafür zu sorgen, dass die Schüler täglich zu regelmässigen körperlichen Bewegungen veranlasst werden. Offenbar sind gehörig eingerichtete Turnanstalten das geeignetste Mittel dazu, und billig sollte jede Lehranstalt darnach streben, wenigstens eine ähnliche Anstalt für ihre Schulen zu gründen. Wo diess aber, besonderer Verhältnisse wegen, nicht angeht; da müssen wenigstens regelmässige Spaziergänge angeordnet, regelmässige Spiele empfohlen oder andere passende, den localen Verhältnissen angemessene Einrichtungen für regelmässige Körperbewegung getroffen werden. Diess lässt sich in der That leichter durchführen, als es auf den ersten Anblick scheinen mag; es bedarf nur eines Lehrers, der sich wahrhaft dafür interessirt. Auch auf den Anfang der Unterrichtszeit hat die Schule ihr Augenmerk zu richten. Es ist unzweckmässig, Elementarschüler von 5—8 Jahren schon um 7 oder 8 Uhr in die Schule kommen zu lassen. Sehr häufig wird ihnen dadurch der nöthige Schlaf entzogen, oder sie werden wenigstens in ihrem süssesten, dem körperlichen Gedeihen so nöthigen Schlummer gestört und erscheinen träge und abgespannt in der Schule. Vor neun Uhr sollte kein Elementarschüler zur Schule kommen. Eben so unzweckmässig ist der Anfang des Unterrichts um 1 Uhr, unmittelbar nach dem Essen. Das „plenus venter etc.“ der Alten gilt doch gewiss auch jetzt noch, und es ist namentlich im Sommer nicht nur eine geistige, sondern auch eine körperliche Tortur, mit vollem Magen eine Stunde zu sitzen und nicht selten die schwersten Lectionen anzuhören. Vor 2 Uhr sollte auch in den Oberclassen der Unterricht nie beginnen.

Besonders hat die Schule die Vergnügungen und Beschäftigungen der Schüler ausserhalb der Schule zu controliren. Da man

von ihr verlangt, dass sie nicht blos Unterrichts-, sondern auch Erziehungsanstalt sein soll; so muss ihr auch, unbeschadet der elterlichen Rechte, das Recht zustehen, durch eigene Gesetze zu bestimmen, an welchen Vergnügungen die ihr anvertraute Jugend ausserhalb der Schule nicht Theil nehmen und welche Beschäftigungen sie nicht treiben soll. Theilnahme an nächtlichen Gelagen, Besuch von Bier- und Branntweinschenken, unvernünftiges Tabakrauchen, das Rauchen von Cigarren an öffentlichen Oertern, Theilnahme an Spielklubbs, Romanlesen, zu häufiger Besuch von öffentlichen Bällen, Schauspielen und Concerten, kurz alle Vergnügungen und Beschäftigungen, durch welche der Körper geschwächt, die Phantasie zu sehr aufgeregt, Abspannung und Mangel an Aufmerksamkeit erzeugt wird, sind der Controle der Schule zu unterwerfen und dürfen von ihr nicht geduldet werden. Die Schule ist diess den Schülern selbst, den Eltern derselben und dem Staate schuldig, und jede vernünftige Staatsverwaltung wird ihr in Ausübung dieser Rechte gern die Hand bieten.

Alsdann hat die Schule Alles zu entfernen, was in dem Locale selbst der Gesundheit nachtheilig werden könnte. Zu enges Beieinandersitzen, Mangel an frischer Luft, feuchte Wände oder Fussboden, rauchende Oefen, zu grosse Erhitzung des Schulzimmers, Mangel an gehöriger Wärme im Winter, Zugluft und dgl. m. erzeugen theils Kränklichkeit, theils befördern sie dieselbe, und es ist eine unverzeihliche Sünde, wenn nicht jede Schule auf schnelle Abstellung solcher Uebelstände nach allen Kräften Bedacht nimmt.

Endlich hüte sich die Schule sorgfältig, durch Anwendung verkehrter Disciplinarmittel die Gesundheit der ihr anvertrauten Jugend zu schwächen oder zu untergraben. Wir wollen hier nicht lange bei der Aufzählung einer Reihe unsinniger Strafen stehen bleiben, die sich Gottlob jetzt gewiss nur noch in wenigen Schulen finden; wir wollen nur noch bemerken, dass ausser den körperlichen Misshandlungen mit einem Züchtigungsinstrumente auch das zu lange Stehenlassen an der Thür oder in den Bänken, besonders aber das Stehenlassen vor der Thür im Winter, zu heftiges und zu barsches Anfahren, zu starke Beschämung u. dgl. m. oft einen entschieden nachtheiligen Einfluss auf die Gesundheit des Bestraften haben und immer nur mit den gehörigen Modificationen angewandt werden müssen.

Nur so kann's und wirds nach unsrer Ansicht mit der deutschen Schuljugend wieder besser werden, und nicht nur die übertriebenen, sondern auch die gegründeten Klagen über Schwächlichkeit und geistige Abstumpfung werden allmählich aufhören.

Sendschreiben,

sowohl an diejenigen, welche sich berufen fühlen, Sammlungen arithmetischer und algebraischer Aufgaben zu schreiben, als auch an diejenigen, welche dergleichen Sammlungen benutzen.

Von Dr. *G. Strauch*, Lehrer der Mathematik an der Erziehungsanstalt zu Lenzburg im Canton Aargau.

Die seit einem Jahrzehnt in grosser Anzahl erschienenen Sammlungen arithmetischer und algebraischer Aufgaben pflegen grösstentheils ihr Dasein damit zu entschuldigen, dass sie sagen, sie seien dem neuesten Zustande der Wissenschaft mehr angepasst, als ihre Vorgängerinnen. Aber damit haben sie ihr Dasein, falls sie wirklich zu einer Rechtfertigung desselben verpflichtet sind, nur theilweise gerechtfertigt; denn sie können allerdings dem neuesten Zustande der Wissenschaft mehr angepasst sein, ohne dass sie mit allen guten Eigenschaften ihrer Vorgängerinnen versehen, und von allen Gebrechen derselben rein sind. Auch hierüber hätten sie sich auszuweisen.

Ich habe mich aber sicher nicht zu entschuldigen, wenn ich über diese literarischen Erscheinungen einmal ein unparteiisches Wort ausspreche, und

1) auseinandersetze, ob Jemand, der noch ferner ein solches Buch schreiben will, etwas Ueberflüssiges oder etwas Nöthiges unternimmt, und was, falls ein solches Buch noch nöthig ist, er thun, was er unterlassen müsse, und namentlich, mit welcher Sachkenntniss er ausgerüstet sein, und mit welchem Fleisse er schon die erste Ausgabe eines solchen Buches bearbeiten müsse; und wenn ich

2) denjenigen Theil des Publikums, der ein solches Buch bedarf, benachrichtige, wie er bedient ist.

Zu den Haupteigenschaften, die man von einer solchen Sammlung zu erwarten hat, gehören unstreitig folgende:

I. Die Aufgaben sollen so geordnet sein, dass sie vom Leichten zum Schweren vorwärts schreiten.

II. Die Aufgaben sollen nicht allein für das Wissenschaftliche an sich instructiv, sondern sie sollen zugleich so geeigenschaftet sein, dass sie den jugendlichen Sinn ansprechen, und die Wissenschaft selbst interessant machen.

III. Dabei sollen die Aufgaben jedesmal soviel als möglich

Anwendungen auf das praktische Leben oder auf die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften enthalten.

IV. Es ist nicht genug, wenn die Aufgaben nur dazu dienen, die grade einzuübende Theorie einzuüben, sondern sie sollen auch noch für künftige höhere Zwecke berechnet sein. Desshalb ist nicht genug, wenn der Verfasser blos Herr des zu behandelnden Materials ist, er muss weit über diesem stehen, er muss Herr der ganzen Wissenschaft sein; denn widrigenfalls läuft er Gefahr, sein Buch mit vielem müssigem Zeuge anzufüllen.

V. Die in Worte abgefassten Aufgaben, welche der Schüler in Ansatz bringen soll, müssen sich bestimmt und klar aussprechen, damit man nicht durch allerlei künstliche Mittel errathen muss, was die Aufgabe eigentlich will; denn dieses verursacht Quälerei für Lehrer und für Schüler.

VI. Die Resultate sollen alle richtig berechnet sein; denn derjenige, welcher ein Buch gebraucht, sei er Lehrer oder Schüler, muss von der Voraussetzung ausgehen, dass das Buch immer Recht habe. Sobald man aber falsche Resultate, und wenn deren auch noch so wenige sind, entdeckt, so hat das Buch das nöthige Vertrauen verloren.

VII. Die neueren Sammlungen sollen nicht nur die Fortschritte, welche die Wissenschaft in neuerer Zeit gemacht hat, bedenken, sondern sie sollen auch die in den älteren Sammlungen dürftig ausgestatteten Stellen mit reichlicherem und genügendem Material versehen.

Diese hier aufgezählten Eigenschaften, welche schon zu Gunsten des unter Leitung eines Lehrers stehenden Schülers berücksichtigt werden müssen, sind natürlich um so nothwendiger für den, der sich durch Selbstunterricht in die Wissenschaft einführt.

Die in der M. Hirsch'schen Sammlung enthaltenen algebraischen Aufgaben sind bereits von zwei Männern aufgelöst dem Publikum übergeben. Dieses Unternehmen mag solchen erwünscht sein, welche sich durch Selbstunterricht in die Wissenschaft einführen; ein Lehrer kann es nur verwünschen, eines der besagten zwei Bücher in den Händen eines Schülers zu wissen. Desshalb wird jeder Lehrer mit Freuden nach einer andern Sammlung greifen, womit er seine Schüler selbstthätig erhalten kann.

Da aber ein etwas höher gestellter Mathematiker nur dann mit dergleichen Büchern sich näher befasst, wenn sein Lehrerberuf es mit sich bringt; so kann es der Fall sein, dass das eine oder das andere derselben, wenn es einen äussern Anschein hat, sogar von einer Autorität empfohlen wird, während es Lehrern und Schülern Verdruss macht.

Ich will nun über die drei vorzüglichsten der neueren Sammlungen Bericht erstatten. Wenn ich aber bei einer

Sammlung über die erste und zweite Ausgabe zugleich berichte, so entspricht dieses ganz dem Zwecke des Aufsatzes; denn ich beabsichtige ja, einen jeden, der in Zukunft eine solche Sammlung schreiben will, aufmerksam zu machen, dass er schon bei der ersten Ausgabe allen Fleiss und Aufmerksamkeit auf seine Arbeit verwenden solle.

Die einzelnen Punkte werde ich mit fortlaufenden Nummern bezeichnen, um mich bequem darauf beziehen zu können.

Tadelnde Bemerkungen werde ich, soweit es die vorgesteckten Gränzen dieses Aufsatzes erlauben, jedesmal mit Beweisen begleiten; und erkläre mich jedem, welcher mit meiner hier beobachteten Beweisführung nicht zufrieden ist, verbindlich, in dieser Zeitschrift alle Anstände näher zu heben.

Wegen lobender Bemerkungen wird man mich nicht wohl zu einer Beweisführung auffordern.

Also zur Sache.

A) Aufgaben für Anfänger in der Buchstabenrechnung, Algebra und Wahrscheinlichkeitsrechnung. Von *G. A. Jahn,* Dr. phil. und Lehrer der Mathematik in Leipzig. Lpzg. 1842. Im Verlage der Rein'schen Buchhandlung.

1) In der Vorrede, Seite IV, sagt Jahn: „Es sei mir, um zu zeigen, dass das vorliegende Buch durchaus nicht als eine blosse Copie des von M. Hirsch herausgegebenen betrachtet werden könne, erlaubt, auf mehrere wesentliche Verschiedenheiten aufmerksam zu machen. Erstens habe ich nicht mit der Rechnung mit Decimalbrüchen, sondern sofort mit der Buchstabenrechnung begonnen, weil jene Rechnung offenbar nicht hieher gehört."

Könnt ihr, Freunde, euch des Lachens enthalten, wenn ihr erfahret, dass, indem Herr Jahn etwas weglässt, was M. Hirsch hat, dadurch ein wesentlicher Punkt begründet ist, warum Herrn Jahn's Arbeit keine Copie des Meier Hirsch'schen Buches ist?

2) „Ferner," so fährt Hr. Jahn fort, „lasse ich die Zerlegung der Produkte in Faktoren und das Auffinden des grössten gemeinschaftlichen Masses zweier oder mehrerer Grössen unmittelbar nach der Division ganzer Zahlen folgen. Der Rechnung mit Brüchen ist ein eigener Abschnitt gewidmet, in welchem auch das Aufheben der Brüche mittelst Weglassung der gemeinschaftlichen Faktoren, sowie die Kettenbrüche vorkommen, während diese Gegenstände von M. Hirsch an verschiedenen Stellen seines Werkes unlogisch vereinzelt sind."

Den Vorwurf unlogischer Vereinzelung hat Herr Jahn dem Meier Hirsch wohl schneller machen als begründen können. Suche man nur logisches Aneinanderreihen in dem Buche von M. Hirsch, man wird schon finden. Hat man nicht auch über Mangel an Ordnung in der Bewegung

der Himmelskörper geklagt, bis man den rechten Standpunkt fand, von welchem aus Alles in die erfreulichste und wunderbarste Ordnung sich auflöste?

3) Seite V. „Dem Sachverständigen muss ich die Beurtheilung überlassen, ob es gut gewesen, Fragen und Bemerkungen, wie sie M. Hirsch aufstellt, in mein Buch nicht aufgenommen zu haben."

Es kann auf keinen Fall gebilligt werden, dass er keine dergleichen Fragen gestellt hat; denn es gehört durchaus zur vollständigen Bildung der Jugend, dass sie von dem, was sie lernt und versteht, auch in schulgerechter Form reden kann. Die Uebung, Definitionen zu machen, ist auch von jeher als ein Hauptbildungsmittel anerkannt worden. Herr Jahn denke nur daran, was Cicero in seiner Schrift de officiis. lib. I. cp. II. 7. spricht. Dort steht nemlich: omnis quae a ratione suscipitur de aliqua re disputatio, a definitione proficisci debet, ut intelligatur, quid sit id, de quo disputetur. Nun können Fragen und dergleichen durchaus nicht in ein Lehrbuch aufgenommen werden, sie müssen also in die Aufgabensammlung.

4) Seite VI. „Herr Jahn will es ebenfalls der Beurtheilung des Sachkenners überlassen, ob es gut gethan sei, bei allen Arten von Aufgaben solche, die nicht in Worten gegeben sind, und solche, die in Worten gegeben sind, in ein und dasselbe Kapitel zusammen zu stellen, während M. Hirsch für diese zweierlei Aufgaben zwei Hauptabtheilungen gemacht hat."

Es ist wahrhaftig ganz gleichgiltig, ob eine Aufgabensammlung bei diesem Punkte die von Jahn gemachte oder die von M. Hirsch gemachte Einrichtung befolgt; und es ist in der That unbegreiflich, wie ein Aufgabenschreiber in so einem Punkte an das Gutachten der Sachkenner appelliren mag.

5) „Herr Jahn spricht ferner: in M. Hirsch fehlt die treffliche Auflösung der numerischen Gleichungen des zweiten Grades mittelst goniometrischer Funktionen."

Die Theorie dazu gehört in jedes Lehrbuch, und es ist jedem Liebhaber dieser Methode möglich, sie auf die in M. Hirsch's Sammlung stehenden numerischen Gleichungen des zweiten Grades anzuwenden. Es ist also ungegründet, wenn Herr Jahn glaubt, durch Aufnahme dieser Theorie seiner Sammlung einen Vorzug vor der M. Hirsch'schen gegeben zu haben. Uebrigens steht diese Auflösungsmethode in der von Jahn ganz ignorirten Sammlung von Eduard Heis, zweite Ausgabe, Seite 117. Herr Jahn hat dieses Buch gewiss gekannt.

6) „Er sagt ferner, er habe die von Gräffe entdeckte Auflösungsmethode der höheren numerischen Gleichungen in ihren Hauptzügen wieder gegeben."

Darüber vergleiche man Nro. 20 und Nro. 21.

7) „Herr Jahn sagt: M. Hirsch hat noch immer die frü-

heren aber längst als unzureichend befundenen Auflösungs- und Näherungs-Methoden."

In diesem Punkte stimme ich mit Herrn Jahn ganz überein; und so gewiss eine Aufgabensammlung keine Theorie enthalten sollte, eben so sehr wünsche ich, dass die besagten in M. Hirsch's Sammlung stehenden Näherungsmethoden geradezu weggelassen würden. Dafür sollte aber die Zahl derjenigen höheren numerischen Gleichungen, deren Wurzeln nur näherungsweise dargestellt werden können, beträchtlich vermehrt werden; denn schaut man in M. Hirsch's Sammlung, so findet man Seite 154 und 155 nur acht Gleichungen theils des dritten theils des vierten Grades, und Seite 156—158 findet man noch fünf Gleichungen des dritten Grades. Alle diese dreizehn Gleichungen enthalten nur eine Unbekannte, und jedesmal ist nur eine Wurzel und diese noch sehr unvollständig dargestellt. Seite 160 hat dann M. Hirsch ein einziges Beispiel einer höheren numerischen Gleichung mit zwei Unbekannten; und dieses eine Beispiel ist höchst elend aufgelöst. Hiermit ist zur Genüge gesagt, welche Gebrechen heut zu Tage die M. Hirsch'sche Sammlung hinsichtlich der höheren Gleichungen hat.

8) „Jahn spricht von einer ihm eigenthümlichen Methode, die höheren numerischen Gleichungen successiv aufzulösen."

Dass Jahn diese ihm eigenthümliche Methode in seiner Aufgabensammlung mittheilt, kann allerdings dadurch gerechtfertigt werden, dass er damit etwas Neues bekannt macht, und die erste Gelegenheit dazu als die beste ergreift. Wie lange manches Gute, namentlich wenn es bescheiden vor das Licht der Welt tritt, warten muss, bis es Anerkennung findet, ist nur durch zu viele Thatsachen belegt, als dass es nöthig wäre, hier einige dergleichen anzuführen. Ich mache also alle Diejenigen, welche sich mit der Auflösung höherer numerischer Gleichungen beschäftigen, auf Jahn's Methode aufmerksam; mein eigenes Urtheil werde ich bei einer andern Gelegenheit abgeben.

9) Vorrede Seite VII. Jahn spricht: „In dem die Progressionen enthaltenden Abschnitt sind die Aufgaben aus der zusammengesetzten Zins- und Rentenrechnung, als hierher gehörige Gegenstände, mit aufgenommen, während dieses Alles in der Beispielsammlung von M. Hirsch zwecklos an verschiedenen Orten steht."

Herr Jahn hat es zweckmässig gefunden, die zusammengesetzte Zins- und Rentenrechnung in dem Abschnitte, welcher den Titel „Progressionen" führt, hinten anzuhängen; M. Hirsch dagegen hat es zweckmässig gefunden, in dem Abschnitte XX. die Aufgaben für Progressionen, und in dem unmittelbar darauf folgenden Abschnitte XXI die Aufgaben über Zins- und Rentenrechnung zu geben. Nun frage ich, worin besteht die zwecklose Zerstreuung an verschiedene Orte? Lieber Leser!

Wenn Dir Seite VII von Jahn's Vorrede zu Gesicht kommt, dann brauchst Du das Lachen nicht zu unterdrücken; tiefe Wehmuth wird Dein Gemüth durchdringen.

10) Herr Jahn spricht weiter: „In dem sonst ausgezeichneten Buche von M. Hirsch steht endlich eine nicht unbedeutende Menge sehr schwieriger Aufgaben aller Art, deren Lösung ohne Beihülfe des Lehrers von Schülern, wie sie zur Zeit noch auf Gymnasien, in den Bürger- und Real-Schulen angetroffen werden, aus hinlänglich bekannten Gründen nicht erwartet werden kann und darf. Solche Aufgaben nun, zu denen ich auch in anderer Hinsicht die über figurirte Zahlen rechne, habe ich daher weggelassen, den dadurch gewonnenen Raum aber zu einem dritten Theile bestimmt, etc. etc.“

Ist das ein Grund, die schweren Aufgaben wegzulassen? Wie soll der Anfänger Gelegenheit bekommen, jene Fertigkeit zu erwerben, welche durch solche Aufgaben geboten wird? Oder erklärt Herr Jahn diese Fertigkeit selbst für überflüssig? Herr Jahn wird doch nicht allein der bedauerliche Lehrer sein, dessen Unterricht nicht zuweilen mit einigen talentvollen Schülern beglückt ist, denen das, was in ihrer Classe, an die sie gerade gebunden sind, gelehrt wird, nicht mehr genügt? Wahrlich es gibt für einen Lehrer nichts Erfreulicheres, als ein aufstrebendes Talent zu unterstützen, und wenn er auch die dazu nöthige Zeit als ein empfindliches Opfer darbringen muss. Für den Privatunterricht löst sich der von Jahn angegebene Grund von selbst in seine Nichtigkeit auf.

11) Seite VII sagt Jahn: „Er habe Andeutungen über die Anwendung der Methode der kleinsten Quadrate gegeben.“

Davon hat M. Hirsch allerdings keine Spur in seinem Buche. Dass dieser Gegenstand in eine Aufgabensammlung gehört, darüber kann kein Zweifel sein; und Jahn hat Recht gethan, ihm einige Aufmerksamkeit zu schenken. Allein er hat dafür viel zu wenig Material geliefert.

Nun bin ich mit den auffallendsten Punkten der Vorrede fertig, und habe auseinandergesetzt, was Jahn sich für ein Ideal von einer Sammlung algebraischer Aufgaben macht. Ich komme jetzt zum Buche selbst, und habe auseinanderzusetzen, auf welche Weise er sein Ideal realisirt hat. Dabei werde ich mich so kurz als möglich zusammenfassen.

12) Seite 9 und 10 stehen Beispiele über Division. Die Anzahl derselben ist durchaus ungenügend, sie könnte wenigstens noch zweimal so gross sein. Seite 18 und 19, sowie Seite 37 und 38 stehen wieder solche Beispiele. Von ihnen gilt ganz dasselbe. Der Lehrer muss also selbst dergleichen Aufgaben bilden, und somit erfüllt diese Sammlung ihren Zweck nicht. (Man vergleiche Nro. 30.)

13) Seite 40 und 42 kommen einige wenige und höchst geringfügige Beispiele über solche Quadrat- und Kubik-Wurzeln

vor, die sich rational darstellen lassen. Dass aber viele und grosse Beispiele nöthig sind, um das Aufsuchen der Quadrat- und Kubikwurzeln gehörig einzuüben, und dass nur solche Beispiele, deren Wurzeln rational sind, diese Operation dem Anfänger interessant machen, weiss jeder Lehrer.

14) Bei den Beispielen über Potenzen mit gebrochenen Exponenten, welche von Seite 38 bis 67 an verschiedenen Orten zerstreut sind, hat Jahn auch keinen Gedanken an die Vielförmigkeit solcher Potenzen blicken lassen. Oder ist es recht gethan, zuerst einem Anfänger zu sagen,

dass $\sqrt{a} + \sqrt{a} = 2\sqrt{a}$

dass $\sqrt{a} - \sqrt{a} = 0$

dass $a^{1/3} \cdot a^{2/3} = a$

etc. etc. etc.

und dass man später alle diese Behauptungen wieder zurücknehmen muss? Verdient es nicht der liebe Anfänger, dass man ihm gleich anfangs das beibringt, was durchaus seine Giltigkeit behält?

15) Um für manche Leser nicht unverständlich zu sein, will ich hier bemerken, dass nur dann die Gleichung

$$\sqrt{a} + \sqrt{a} = 2 \cdot \sqrt{a}$$

giltig ist, wenn man zuvor nachgewiesen hat, dass die beiden auf der linken Seite stehenden Radikale auch einerlei Bedeutung haben; haben sie aber entgegengesetzte Bedeutung, so ist

$$\sqrt{a} + \sqrt{a} = 0.$$

Ebenso kann man nicht eher behaupten, dass die Gleichung

$$\sqrt{a} - \sqrt{a} = 0$$

richtig sei, bis man nachgewiesen hat, dass die beiden Radikale einerlei Bedeutung haben; haben sie aber entgegengesetzte Bedeutung, so ist

$$\sqrt{a} - \sqrt{a} = \pm 2\sqrt{a}$$

Wie wichtig es ist, jedesmal bei einer Potenz mit gebrochenen Exponenten nachzuweisen, welche Bedeutung einer solchen Potenz gerade zukommt, geht aus diesen beiden Beispielen zur Genüge hervor. Es ist daher eine unerlässliche Pflicht, den Anfänger gleich vom Anfange her so zu unterweisen, dass er sich später keine Untugend mehr abzugewöhnen hat. Der Leichtsinn, den man sich oft bei Potenzen mit gebrochenen Exponenten zu Schulden kommen lässt, hat schon Irrthümer erzeugt, die so versteckt waren, dass ihre Urheber sich sogar mit Entdeckung wichtiger Wahrheiten brüsteten, und, wenn sie zuweilen auf empirischem Wege die Unhaltbarkeit ihrer Behauptungen kennen lernten, sich dann auf die possierlichste Weise zu helfen suchten, ohne ihrem Uebel auf den Grund kommen zu können. (Man vergleiche noch Nro. 45 dieses Aufsatzes.) Auch habe ich dergleichen Irrthümer bereits in einer Zeitschrift einem unverschämten Schriftsteller nachgewiesen; ich finde es aber

nicht angemessen, hier noch einmal darauf aufmerksam zu machen, sondern will lieber auf die Schriften von Dr. M. Ohm verweisen, wo man die hohe Wichtigkeit der Vielförmigkeit der Potenzen mit gebrochenen Exponenten gehörig gewürdigt findet.

Aber eben die hohe Wichtigkeit, diese Potenzen recht vorsichtig zu gebrauchen, hat einen der vorzüglichsten jetzt lebenden Mathematiker veranlasst, in einer seiner Schriften eine eigenthümliche Bezeichnung vorzuschlagen. Ob aber diese Bezeichnung die zweckmässigste ist, welche vorgeschlagen werden kann, darüber kann man hier nicht rechten; genug dass eine solche Bezeichnung nöthig ist, um Oberflächlichkeit und Leichtsinn und die daraus hervorgehenden Irrthümer zu verhüten; und man kann sich nicht genug wundern, dass es in dieser Beziehung sogar einige der geachtetsten Schriftsteller beim alten Schlendrian gelassen haben.

Die Schrift, in welcher besagte Bezeichnung vorgeschlagen ist, ist

Cours d'analyse de l'école royale polytechnique, par Augustin-Louis Cauchy. Paris. 1821.

Man lese Seite 7—9. Da findet man:

$\sqrt{1}$ hat seine einfachste Bedeutung, d. h. es ist $\sqrt{1} = 1$ und $-\sqrt{1} = -1$; will man aber dem Radikal seine zwei Bedeutungen gleichzeitig beilegen, so schreibe man $\mathrm{W}\overline{1} = \pm 1$.

Ebenso ist $\sqrt[n]{a^n} = a$; und will man dem Radikal seine n verschiedenen Formen gleichzeitig beilegen, so setze man $\mathrm{W}\overline{a^n}$.

Bei gebrochenen Exponenten verfährt Cauchy auf folgende Weise:

Die Potenz $(1)^{1/2}$ hat ihre einfachste Bedeutung, d. h. es ist $(1)^{1/2} = 1$ und $-(1)^{1/2} = -1$; will man aber dieser Potenz ihre beiden Bedeutungen zugleich beilegen, so schreibt man $((1))^{1/2} = \pm 1$.

Ebenso ist $(a^n)^{\frac{1}{n}} = a$; und will man der Potenz alle n verschiedene Formen zugleich beilegen, so schreibt man $((a^n))^{\frac{1}{n}}$.

Es wird daher Niemand einfallen, die Gleichung

$$((x))^{\frac{1}{n}} + ((x))^{\frac{1}{n}} = 2 \cdot ((x))^{\frac{1}{n}}$$

eher für eine richtige zu halten, als bis dargethan ist, dass alle diese Potenzen jedesmal eine und dieselbe Bedeutung haben.

Diese Andeutungen hinsichtlich der Vielförmigkeit der Potenzen mit gebrochenen Exponenten genügen.

16) Von Seite 68—76 stehen Beispiele über Logarithmen.

Hier ist zu erinnern, dass die bessern neueren Schriftsteller für die natürlichen Logarithmen und für die gemeinen Logarithmen verschiedene Zeichen eingeführt haben. Dieses ist aber um so richtiger, als es sehr oft der Fall ist, dass unaufmerksame Rechner gemeine Logarithmen gebrauchen, wo sie natürliche gebrauchen sollten.

Jahn hat auf den höchst wichtigen Unterschied zwischen natürlichen und künstlichen Logarithmen gar nicht aufmerksam gemacht.

17) Ich will nun auch eine Probe geben, mit welcher Oberflächlichkeit Herr Jahn bei Auflösung derjenigen Gleichungen zu Werke geht, die er nicht aus andern Büchern entnommen hat. Seite 153—156 stehen Aufgaben unter der Ueberschrift: Quadratische Gleichungen mit mehreren unbekannten Grössen. Ich wähle Beispiel 11 Seite 154. Die beiden zusammengehörigen Gleichungen sind:

$$\text{I)}\quad ax - \frac{ax}{y} + y - y^2 = 0$$

$$\text{II)}\quad y^2 - b = -x$$

Jahn's Auflösung ist $y = \pm 1$ und $x = b - 1$. Wir wollen nun sehen, ob Jahn Recht hat. Setzt man zuerst $y = +1$ und $x = b - 1$; so geht Gleichung I über in

$$a \,.\, (b-1) - \frac{a \,.\, (b-1)}{(+1)} + (+1) - (+1)^2 = 0$$

oder $a \,.\, (b-1) - a \,.\, (b-1) + 1 - 1 = 0$

und Gleichung II geht über in

$$(+1)^2 - b = -(b-1)$$

oder $1 - b = 1 - b$

Man erkennt also, dass $y = +1$ und $x = b - 1$ zwei zusammengehörige Werthe sind.

Nun setze man $y = -1$ und $x = b - 1$, so geht Gleichung I über in

$$a \,.\, (b-1) - \frac{a \,.\, (b-1)}{(-1)} + (-1) - (-1)^2 = 0$$

oder $a \,.\, (b-1) + a \,.\, (b-1) - 1 - 1 = 0$

und diese Gleichung ist falsch; also hat Jahn Unrecht, wenn er sagt, $y = -1$ und $x = b - 1$ seien zwei zusammengehörige Werthe.

Uebrigens hat Jahn diese Gleichung mangelhaft aufgelöst, denn Gleichung I ist eine des dritten Grades. Man multiplicire nemlich den Nenner y weg, so geht sie über in

$$axy - ax + y^2 - y^3 = 0$$

oder $(ax - y^2) \,.\, (y - 1) = 0$

Daraus folgt entweder $y = \pm \sqrt{ax}$ oder $y = +1$. Setzt man $\pm \sqrt{ax}$ statt y in II ein, so bekommt man

$$(+\sqrt{ax})^2 - b = -x$$

oder $ax - b = -x$

Also ist $x = \frac{b}{1+a}$, und $y = \pm \sqrt{ax} = \pm \sqrt{\frac{ab}{1+a}}$.

Setzt man aber $+1$ statt y in II ein, so bekommt man $x = b - 1$.

Die drei Paare zusammengehöriger Werthe des x und y sind also

$\alpha)\ y = + \sqrt{\frac{ab}{1+a}}$ und $x = \frac{b}{1+a}$

$\beta)\ y = - \sqrt{\frac{ab}{1+a}}$ und $x = \frac{b}{1+a}$

$\gamma)\ y = +1$ und $x = b - 1$.

Hiermit vergleiche man noch Nro. 23, wo ähnliche Fehler nachgewiesen sind.

18) Ich will auch eine Probe geben, mit welchem Leichtsinn er die in Worten abgefassten Aufgaben hinwirft, und Lehrer und Schüler peinigt. Seite 202 Beispiel 10 steht folgende Aufgabe:

„Andreas unternimmt eine Lotterie, wozu er 2000 Loose verausgabt. Jeder Gewinn besteht in irgend einer von folgenden Münzsorten: gute Groschen, Zweigutegroschenstücke, Fünfneugroschenstücke, Zehnneugroschenstücke, Gulden zu $16\frac{1}{2}$ gGr. gerechnet, Thaler, Speciesthaler zu $1\frac{3}{8}$ Thaler, Dukaten zu 3 Thlr. $2\frac{1}{2}$ Neugr., und Louisd'or zu $5\frac{2}{3}$ Thlr. gerechnet. Es werden genau so viele Gewinne gemacht, als verschiedene unter der erwähnten Bedingung möglich sind. Ausser dem Betrage dieser Gewinne müssen noch $180\frac{5}{12}$ Thlr. Unkosten gedeckt werden. — Es wird nun gefragt: α) Wie gross ist überhaupt die Anzahl der Gewinne und Nieten? β) Wie viele Gewinne gibt es, bei denen 1 Louisd'or, zwei, drei, vier Louisd'or mit bezahlt werden? γ) Wie viele Stücke von jeder Münzsorte sind zur Auszahlung aller Gewinne erforderlich? δ) Was muss für jedes Loos gezahlt werden, sobald der Unternehmer Andreas keinen Schaden haben soll?"

Man schaue auf die mit gesperrter Schrift gedruckten Worte „unter der erwähnten Bedingung" und man wird sich vergeblich nach einer Bedingung umschauen. Diese Bedingung, welche Herr Jahn weggelassen hat, ist:

„Jeder Gewinn soll aus vier der genannten Geldsorten bestehen, und von jeder Geldsorte sollen gleichviele Stücke verwendet werden."

Diese Bedingung konnte ich freilich aus den von Jahn gegebenen Resultaten herausfinden, und dann seiner Aufgabe noch beifügen. Allein ich frage: Was soll der arme Anfänger thun? Er wird sich quälen und peinigen, und endlich an sich selbst verzweifeln; seine Pietät, die er gegen den Schriftsteller hat, wird nicht zulassen, bei letzterem einen so unverzeihlichen Leichtsinn zu vermuthen.

Nach der von mir zugefügten Bedingung gelangt man zu Jahn's Resultaten auf folgende Weise:

A) Es sind neun Geldsorten, also ist die Anzahl aller Gewinne

$$\frac{9 \cdot 10 \cdot 11 \cdot 12}{1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4} \text{ oder } 495.$$

B) Zu jedem Gewinne braucht man vier Geldstücke, also braucht man im Ganzen 4 . 495 oder 1980 Geldstücke.

C) Es sind 9 Geldsorten, also braucht man von jeder Geldsorte $\frac{1080}{9}$ oder 220 einzelne Stücke.

D) Zu den Loosen, wo man 1 Louisd'or gewinnt, kann man noch auf $\frac{8 \cdot 9 \cdot 10}{1 \cdot 2 \cdot 3}$ oder auf 120 verschiedene Arten drei Stücke der übrigen acht Geldsorten hinzufügen.

Zu den Loosen, wo man 2 Louisd'or gewinnt, kann man noch auf $\frac{8 \cdot 9}{1 \cdot 2}$ oder auf 36 verschiedene Arten zwei Stücke der übrigen acht Geldsorten hinzufügen.

Zu den Loosen, wo man 3 Louisd'or gewinnt, kann man noch auf 8 verschiedene Arten ein Stück der übrigen acht Geldsorten hinzufügen.

Es gibt nur 1 Loos, wo man 4 Louisd'or gewinnt.

Hiermit habe ich nachgewiesen, dass ich die von Jahn weggelassene Bedingung richtig ergänzt habe.

Fehler, wie ich sie in diesen beiden letzten Nummern dem Herrn Jahn nachgewiesen habe, könnte ich noch mehr nachweisen, aber sie genügen, insoferne man nur eine Probe von der Oberflächlichkeit und dem Leichtsinne geben will, womit Herr Jahn zu Werke geht. (Man kann auch noch Nro. 23 vergleichen.)

19) Hier mag nun ein Pröbchen folgen, wie sehr oder wie wenig Herr Jahn sich in den besseren neueren Schriften umgesehen hat. Bei der Gelegenheit, wo er die Gräffe'sche Methode, die höheren numerischen Gleichungen aufzulösen, wiedergibt, d. h. von Seite 161—191 seiner Aufgabensammlung findet man, dass Jahn immer noch $\cos^2 \varphi$ statt $(\cos \varphi)^2$, und $\cos^n \varphi$ statt $(\cos \varphi)^n$, etc. schreibt. Er weiss also nicht, dass man sich unter $\cos^2 \varphi$ eine wiederholende Funktion, d. h. dass man sich unter $\cos^2 \varphi$ die Funktion cos cos φ vorstellt? Alle guten Schriftsteller unterscheiden längst zwischen $\cos^2 \varphi$ und $(\cos \varphi)^2$, zwischen $\cos^n \varphi$ und $(\cos \varphi)^n$, etc. Aber Herr Jahn, der ein Buch für Anfänger, denen man keine Untugend angewöhnen soll, die man ihnen später wieder abgewöhnen muss, herausgibt, weiss nichts von dem so wichtigen Unterschiede,

der zwischen der Potenz einer Funktion und zwischen einer wiederholenden Funktion besteht.

Hierbei bemerke ich, dass man auch nicht mehr $\lg^2 x$ anstatt $(\lg x)^2$ schreiben darf, eben weil $\lg^2 x$ so viel ist als $\lg \lg x$. Und so fort.

Schöne Untersuchungen über wiederholende Funktionen findet man in dem ausgezeichneten Werke:

Theorie der Differenzen und Differentiale von Ferdinand Schweins. Heidelberg 1825. Man lese namentlich Seite 551—610.

Es ist gewiss nicht überflüssig, aus folgender Schrift:

„Versuch eines vollkommen consequenten Systems der Mathematik, von M. Ohm. Zweite Auflage. Berlin 1829."

folgende im zweiten Bande Seite 337 ganz unten stehende Anmerkung hier anzugeben; daselbst sagt nemlich Ohm:

„Durch eine treffende Bemerkung veranlasst, schreibt der Verfasser nicht mehr $\cos^2 x$ statt $(\cos x)^2$ oder statt $\cos x^2$, ebenso nicht mehr $\sin^2 x$ statt $(\sin x)^2$ oder statt $\sin x^2$; er wird aber $\sin (u^2)$ schreiben, wenn er den Werth von $\sin x$ für $x = u^2$ ausdrücken will."

20) Nun komme ich zu der Gräffe'schen Auflösung der höheren numerischen Gleichungen selbst. Mit dieser hat Jahn 30 Seiten angefüllt, nemlich Seite 161—191. Wer sich aber erinnert, dass Jahn in seiner Vorrede sagt, er habe die in M. Hirsch's Sammlung befindlichen schweren Aufgaben desshalb weggelassen, weil solche ein Schüler nicht ohne Hilfe des Lehrers auflösen könne (man sehe Nro. 10 dieses Aufsatzes); wer sich ferner erinnert, dass Jahn in seiner Vorrede Seite VI sagt, er habe der Gräffe'schen Methode 30 Seiten Raum gewidmet, und die Abhandlung des Entdeckers in den Hauptzügen benutzt, der muss nothwendig der Meinung sein, Herr Jahn habe Gräffe's Methode auf eine elementare Weise selbstständig bearbeitet. Zum nicht geringen Erstaunen wird man aber sehen, dass Herr Jahn folgende Schrift:

„Auflösung der höheren numerischen Gleichungen als Beantwortung einer von der königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin aufgestellten Preisaufgabe. Zürich 1837, bei Schulthess"

wortwörtlich hat abdrucken lassen, und dass er folgende Schrift:

„Dr. Gräffe's Zusätze zu seiner Methode, die höheren numerischen Gleichungen aufzulösen. Zürich bei Schulthess. 1839."

durchaus ignorirt hat. Herr Jahn hätte durchaus erklären müssen, dass er die erste dieser beiden Schriften nur hätte abdrücken lassen. Er hätte auch einen Grund angeben müssen, warum er nicht eine Reihe von aufgelösten Beispielen hinzugefügt, sondern sich mit denen in Gräffe's Schrift begnügt habe. So steht es

jedem Menschen frei, einen Grund zu denken. Zwar könnte Herr Jahn sagen, er habe ja doch Seite 190 und 191 noch 7 Beispiele aufgestellt, die nicht in der ersten Gräffe'schen Schrift, welche allerdings wortwörtlich abgedruckt sei, stünden. Darauf erwiedere ich Folgendes:

α) Die drei Beispiele 5, 6 und 7 sind aus Meier Hirsch entnommen. Was Jahn mit Beispiel 5 bezeichnet, steht in M. Hirsch Seite 150, Beispiel 23: was Jahn mit Beispiel 6 bezeichnet, steht in M. Hirsch Seite 149, Beispiel 16; was Jahn mit Beispiel 7 bezeichnet, steht in M. Hirsch Seite 158, Beispiel 4.

β) Von den vier Beispielen 1, 2, 3, 4 kann ich augenblicklich nicht nachweisen, dass auch sie aus irgend einer Schrift entnommen sind; allein die drei ersten sind vom dritten Grade und sehr geringfügig, und das vierte ist nur vom vierten Grade. Und wenn auch diese vier geringfügigen Beispiele von Jahn selbst gelöst worden sind, so ist dennoch dieses Verfahren, wie Jahn die Gräffe'sche Methode hat in seiner Sammlung abdrucken lassen, das unverschämteste Plagiat, welches jemals ein Bücherherausgeber sich hat zu Schulden kommen lassen.

21) Dass aber die Gräffe'sche Methode in der Gestalt, wie sie der Entdecker bekannt gemacht, und Jahn in seinem Buch abgedruckt hat, solchen Anfängern, denen die von Jahn weggelassenen (aber in der M. Hirsch'schen Sammlung befindlichen) Aufgaben zu schwer sind, ganz unzugänglich ist, geht schon daraus hervor, weil goniometrische Sätze, z. B. der Satz

$$(\cos\varphi \pm (\sqrt{-1}) \cdot \sin\varphi)^n = \cos n\varphi + (\sqrt{-1}) \cdot \sin n\varphi$$

vorausgesetzt werden müssen, welche von der Art sind, dass angehende Mathematiker, denen diese Sätze geläufig sind, weit über jenen Aufgaben stehen, die Herr Jahn für zu schwer ausgibt.

22) Da die eine Hälfte des Zweckes dieses Aufsatzes der ist, zu zeigen, wie ein künftiger Verfasser einer Aufgabensammlung sich zu benehmen habe, so finde ich es am rechten Orte, einen Vorschlag zu machen, wie Gräffe's Methode elementar behandelt, und jedem Anfänger vorgetragen werden kann. Ich mache einen Vorschlag mit um so besserem Rechte, als ich schon seit dem Januar des Jahres 1837, also schon seit sechs Jahren, und zwar jedes Jahr wenigstens einmal, besagte Methode in der hier unten auseinander gesetzten Art und Weise meinen Schülern lehre, und jedesmal den besten Erfolg meines Unterrichtes erlebte.

Zuerst nehme ich die Gleichung des dritten Grades

$$x^3 + a \cdot x^2 + b \cdot x + c = 0$$

vor, und wenn ich die drei Wurzeln dieser Gleichung durch α, β, γ darstelle, so bekomme ich nach dem nten Quadriren eine Gleichung von folgender Form

$$(x^3)^{2^n} - \left(\alpha^{2^n} + \beta^{2^n} + \gamma^{2^n}\right) . (x^2)^{2^n} + \left(\alpha^{2^n} . \beta^{2^n} + \alpha^{2^n} . \gamma^{2^n} + \beta^{2^n} . \gamma^{2^n}\right) . (x)^{2^n} - \alpha^{2^n} . \beta^{2^n} . \gamma^{2^n} = 0$$

Nun denke ich mir unter n einen beliebig hohen Exponenten, und mache folgende Unterscheidungen:

I) Alle drei Wurzeln sind reell,
  1) alle drei sind ungleich,
  2) zwei sind einander gleich,
    α) die zwei grösseren sind gleich,
    β) die zwei kleineren sind gleich,
  3) alle drei Wurzeln sind einander gleich.

II) Zwei Wurzeln sind imaginär,
  1) die reelle Wurzel und der Modulus der beiden imaginären sind verschieden,
    α) die reelle Wurzel ist grösser als dieser Modulus,
    β) die reelle Wurzel ist kleiner als dieser Modulus,
  2) die reelle Wurzel ist diesem Modulus gleich.

Ich habe dann genau die Merkmale angegeben, welche sich im Laufe des successiven Quadrirens darbieten, und aus welchen man entnehmen kann, welcher der hier oben aufgezählten Fälle jedesmal stattfindet.

Hierauf nahm ich die Gleichung des vierten Grades

$$x^4 + a . x^3 + b . x^2 + c . x + d = 0$$

vor, und wenn ich die vier Wurzeln dieser Gleichung durch α, β, γ, δ bezeichne, so bekomme ich nach dem nten Quadriren eine Gleichung von folgender Form

$$(x^4)^{2^n} - \left(\alpha^{2^n} + \beta^{2^n} + \gamma^{2^n} + \delta^{2^n}\right) . (x^3)^{2^n} + \left(\alpha^{2^n} . \beta^{2^n} + \alpha^{2^n} . \gamma^{2^n} + \alpha^{2^n} . \delta^{2^n} + \beta^{2^n} . \gamma^{2^n} + \beta^{2^n} . \delta^{2^n} + \gamma^{2^n} . \delta^{2^n}\right) . (x^2)^{2^n} - \left(\alpha^{2^n} . \beta^{2^n} . \gamma^{2^n} + \alpha^{2^n} . \beta^{2^n} . \delta^{2^n} + \beta^{2^n} . \gamma^{2^n} . \delta^{2^n}\right) . (x)^{2^n} + \alpha^{2^n} . \beta^{2^n} . \gamma^{2^n} . \delta^{2^n} = 0.$$

Nun denke ich mir unter n einen beliebig hohen Exponenten, und mache folgende Unterscheidungen:

I) Alle vier Wurzeln sind reell,
  1) alle vier sind ungleich,
  2) zwei sind einander gleich,
    α) die beiden grössern Wurzeln sind gleich,
    β) die beiden mittlern Wurzeln sind gleich,
    γ) die beiden kleineren Wurzeln sind gleich,
  3) drei Wurzeln sind einander gleich,
    α) die drei grösseren sind gleich,
    β) die drei kleineren sind gleich,
  4) alle vier Wurzeln sind einander gleich.

II) Zwei Wurzeln sind reell und zwei sind imaginär,

1) die beiden reellen Wurzeln sind sowohl unter sich als auch vom Modulus der imaginären verschieden,
   α) die beiden reellen Wurzeln sind grösser als dieser Modulus,
   β) dieser Modulus liegt zwischen den beiden reellen Wurzeln,
   γ) die beiden reellen Wurzeln sind kleiner als dieser Modulus.
2) Die beiden reellen Wurzeln sind unter sich gleich, aber vom Modulus des imaginären Wurzelpaares verschieden,
   α) diese beiden gleichen reellen Wurzeln sind grösser als der Modulus der imaginären,
   β) diese beiden gleichen reellen Wurzeln sind kleiner als der Modulus der imaginären.
3) Der Modulus des imaginären Wurzelpaares ist einer der reellen Wurzeln gleich,
   α) dieser Modulus ist der grösseren reellen Wurzel gleich,
   β) dieser Modulus ist der kleineren reellen Wurzel gleich.
4) Die beiden reellen Wurzeln sind sowohl unter sich als auch dem Modulus des imaginären Wurzelpaares gleich.

III) Alle vier Wurzeln sind imaginär,
   1) der Modulus des einen Wurzelpaares ist vom Modulus des andern Wurzelpaares verschieden,
   2) die beiden Modulus der beiden Wurzelpaare sind einander gleich.

Ich habe auch hier die Merkmale angegeben, die sich im Laufe des successiven Quadrirens darbieten, und aus welchen man entnehmen kann, welcher der hier aufgezählten Fälle stattfindet.

Bei den Gleichungen des fünften, sechsten, etc. Grades habe ich mich allgemeiner gehalten, und der Schüler war bereits befähigt, sich in jedem einzelnen Falle zurecht zu finden.

Diese Andeutungen genügen aber für Denjenigen, der die Kraft und den Willen hat, ein Lehrbuch oder eine Aufgabensammlung zu schreiben, wie sie in den jetzigen Zustand der Literatur passen. Allein die Bemerkung unterdrücke ich nicht, dass es einem wohlausgerüsteten Sachkenner immerhin eine Arbeit von Jahren machen wird, eine Aufgabensammlung zu schreiben, welche nur theilweise in ihre Zeit so passt, wie die M. Hirsch'sche Sammlung in ihre Zeit gepasst hat.

(Fortsetzung folgt.)

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik.

A. G. Spilleke, Director des königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, der Real- und Elisabeth-Schule zu Berlin, nach seinem Leben und nach seiner Wirksamkeit dargestellt von Dr. *L. Wiese*, Professor am königl. Joachimsthalischen Gymnasium. Berlin 1842. Bei Enslin.

Es ist in dieser Schrift ein wohlgetroffenes Bild eines der gebildetsten, edelsten und verdientesten Pädagogen, welche die neueste Zeit hervorgebracht hat, entworfen — das Bild des unvergesslichen Spilleke. Es geschieht hierdurch nicht blos denjenigen, welche dem ausgezeichneten Manne im Leben näher standen und durch seinen unerwarteten Tod mit Wehmuth erfüllt wurden, ein sehr erwünschter Dienst; auch ist es nicht die Ehre allein, die einem solchen im Dienste der Wahrheit gross gewordenen Manne nach seinem Tode noch gebührt, was der Herausgabe dieser Biographie ihre Berechtigung gibt, sondern ihr wesentliches Interesse und ihr allgemeiner Werth liegt in der eben so eigenthümlichen als vollendeten Stellung, welche Spilleke in der jetzigen so unruhigen Bewegung der Pädagogik und namentlich auch der Gymnasialpädagogik mit consequenter Sicherheit einzunehmen und zu behaupten wusste. Indem daher diese Schrift von einem Manne, in dessen Persönlichkeit ein wohldurchdachtes und wirksames System der Erziehung und Bildung zur Anschauung vorlag, eine Charakteristik gibt und mit edler Wärme für den Verstorbenen, in einer gebildeten Sprache und besonders auch mit gründlicher Einsicht in die Bedürfnisse und Leistungen des gegenwärtigen Erziehungswesens ihren Gegenstand behandelt, so ist sie als ein sehr schätzbarer Beitrag zu der pädagogischen Wissenschaft anzusehen und mit Anerkennung zu begrüssen. Wir glauben sie am sichersten zu empfehlen, wenn wir ihren Inhalt in den allgemeinsten Umrissen mittheilen mit besonderer Rücksicht auf das, was Spilleke in seinen pädagogischen Ansichten und Leistungen Eigenthümliches hatte. Wie das Leben Spilleke's von selbst in drei bestimmt von einander geschiedene Abschnitte zerfällt, von denen der erste seine eigne Bildungsgeschichte bis zur Uebernahme eines öffentlichen Lehramts am Friedrichswerder'schen Gymnasium zu Berlin (1800) umfasst; der zweite bis zum Antritt des Directorats am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium (1821) und der dritte bis zu seinem Tode (1841) reicht, so hat auch diese Biographie drei Theile.

Was zunächst Spilleke's eigne Bildung betrifft, so war sie von der Art, dass in ihr sogleich die pädagogische Bestimmung des Mannes deutlich sichtbar war. Zwar hatte er das umfassendste und mannigfaltigste Wissen eines Gelehrten in einem Grade, wie es nur sehr wenigen Gymnasiallehrern eigen sein möchte und sein für alles Grosse und Wahre empfänglicher und begeisterter Sinn wusste es immer mehr zu erweitern und zu vertiefen. Schon auf der Schule zu Halberstadt, auf welcher er seine erste wissenschaftliche Bildung erhielt, zeigte er die glühendste Wissbegierde und befriedigte sie durch die angestrengtesten, selbst bis zum schädlichen Uebermaass fortgesetzten Arbeiten und auf der Universität Halle erwarb er sich unter der Leitung seines grossen Lehrers, F. A. Wolf, den er mit Begeisterung hörte, in den philologischen Wissenschaften sowohl eine Fülle der Gelehrsamkeit im Einzelnen, als eine lebendige Totalanschauung des classischen Alterthums und auch später veranlasste ihn eigene Neigung so wie amtliches Bedürfniss diese Studien nachdrücklich fortzusetzen und zum Theil in Gemeinschaft mit gleichstrebenden Gelehrten, die in diesem Gebiete maassgebend geworden sind, wie Schleiermacher, Buttmann, Böckh u. A. zu einer Vollendung zu bringen, die das unmittelbare Bedürfniss der Gymnasien bei Weitem überstieg. Nichts destoweniger verschloss er sich auch den übrigen Wissenschaften nicht und wie er schon auf der Universität und späterhin die Theologie sich in so weit aneignete, dass er längere Zeit ein geistliches Amt verwalten konnte, so studirte er vornehmlich auch Philosophie, Geschichte und deutsche Litteratur und blieb in den Naturwissenschaften und in der Mathematik kein Fremdling.

Wenn Spilleke sonach mit Recht ein Gelehrter im vollen Sinne des Worts genannt werden muss, so war es ihm doch nicht um die Gelehrsamkeit und das Wissen als solches zu thun, vielmehr betrachtete und gebrauchte er das Wissen als Mittel der Geistesfreiheit und seine Gelehrsamkeit hatte daher wesentlich eine ethische Richtung. Er konnte die Wissenschaften nur insoweit und insofern in sich aufnehmen, als er in ihnen eine bewegende Kraft fand, das Gemüth zu befreien, den Charakter zu bilden, die Persönlichkeit überhaupt zu ihrer Idee zu erheben. Er wendete sich daher auch vorzugsweise solchen Wissenschaften zu, in welchen das ethische Princip am unmittelbarsten wirksam ist, also mehr den historischen und Geisteswissenschaften als der Mathematik und der Naturwissenschaft. Und wie es ihm in allem Wissen nur um den Geist und das Allgemeine zu thun war, so musste er sich mit besonderer Neigung zu der Wissenschaft des Allgemeinen, zur Philosophie, hingezogen fühlen. Das Studium des Plato beschäftigte ihn sein ganzes Leben hindurch und erhielt in ihm noch durch den Umgang mit Schleiermacher eine grosse Anregung. Ueber Spinoza, dem er eine Zeit lang mit Enthusiasmus ergeben war, gab er eine eigne Schrift heraus,

die ein Zeugniss gibt von seinem Sinne für allgemeine Ideen, von der Klarheit und Präcision, mit welcher er philosophische Gedanken dem gebildeten Bewusstsein zugänglich zu machen wusste, ganz besonders aber von der Anziehungskraft, welche ethische und psychologische Untersuchungen auf ihn ausübten. Auch die spätere Entwicklung der Philosophie durch Kant, Fichte, und Jacobi verfolgte er und mit Hegelschen Ideen beschäftigte er sich so anhaltend, dass der Einfluss davon selbst in seinem Religionsunterrichte zu bemerken war. Aber alles Wissen in ihm und so auch alles philosophische Wissen diente ihm dazu, den Geist zu befreien, ihn zum Verständniss seiner ewigen Bestimmung zu erheben und mit Enthusiasmus für die Wahrheit zu erfüllen. Es ergibt sich hieraus, in welcher nahen Beziehung Spilleke zur Religion stand und stehen musste, wenn eine solche Erhebung zum Unendlichen, Allgemeinen und Unbedingten, wie sie Spilleke in allem seinem Thun eigen war, das Wesen der Religion ist. Er hielt die religiöse Bildung so sehr für die Substanz des geistigen Lebens, dass er nur einem solchen philosophischen Studium eine gute Frucht zuschrieb, dem die Religion zur Grundlage diente. Aber seine Religion ward eine durch die Kraft der Wissenschaft geläuterte und bewährte. Er erklärt sich selbst in einer S. 145 mitgetheilten, in unsern Tagen namentlich sehr beherzigenswerthen Stelle über den unbedingten Werth der Erkenntniss in religiösen Dingen und betrachtet den Religionsunterricht auf Schulen recht eigentlich als die Vorschule der Philosophie. Um dieser ethisch-religiösen Richtung willen, die alle Anschauungen, Erfahrungen, Kenntnisse, ja alles Thun und Treiben Spilleke's beseelte, ist Spilleke kein Philolog im engern Sinne des Worts, eben so wenig ein Philosoph oder Gelehrter, sondern ein Pädagog, insofern das Wesen des Pädagogen darin besteht, durch Unterricht und Gewöhnung den in sich eingehüllten Geist frei zu machen und zu seiner Idee zu erheben. Und wie Spilleke in Bezug auf sich selbst ein Pädagog war, so brauchte er sich an Andern nur zu geben, was er war, um erziehend, bildend, veredelnd auf sie einzuwirken.

Er kam daher in den seiner innern Bestimmung entsprechenden Beruf, als er Lehrer wurde und von Jugend auf hatten ihn Neigung und Lebensverhältnisse zu diesem Berufe hingetrieben. Er war, wie so manche bedeutende Schulmänner, von unbemittelten Eltern des niedern Bürgerstandes geboren und sein ärmliches Jugendleben gewöhnte ihn nicht blos, allen Vergnügungen und Genüssen, die dem Bemittelten zu Gebote stehen, zu entsagen, sondern entwickelte auch in ihm den Trieb und die Fähigkeit, durch eigene Kraft, Fleiss und Nachdenken sich die Mittel zu seiner Subsistenz und Bildung zu erwerben, welche ihm seine frühzeitig verwittwete Mutter nicht gewähren konnte. Getrieben von diesem äussern Bedürfnisse und von innerer Neigung unterrichtete er daher von seinem 14ten Jahre an ununterbrochen

und verdiente sich nicht blos seinen Unterhalt, sondern erwarb sich auch eine frohe Zuversicht zu seiner eignen Kraft und im Umgang mit gebildeten Familien eine Feinheit des geselligen Benehmens, die ihm in seiner spätern Stellung sehr zu statten kam. Zum deutlichen Bewusstsein aber, dass er zum Lehrer bestimmt sei, brachte ihn A. Wolf, der ihn hochachtete und nachher auch durch Empfehlung an den Oberconsistorialrath Gedike in Berlin die ihm erwünschte Laufbahn eröffnete. Als öffentlicher Lehrer wirkte er zuerst am Friedrichwerder'schen Gymnasium. Die grossen Erfolge, die seine Wirksamkeit schon in diesem Amte hatte, gehen unmittelbar aus der Sicherheit hervor, mit welcher er den Endzweck der Bildung erfasste und aus der gleichsam künstlerischen Vollendung, mit welcher er die erkannten Principien praktisch bethätigte. Was nun die letztern anbetrifft, so betrachtete er es als den Zweck alles Unterrichts, das geistige Leben in den Schülern zu wecken und zu persönlicher Energie zu bringen. Diesem Principe zu Folge ist das Wissen nicht das an und für sich seiende Ziel des Unterrichts, sondern darum werden dem Schüler die unterschiedenen Objecte des Unterrichts dargeboten, damit durch deren Aneignung das geistige und sittliche Leben zur Entwickelung komme und eine Klarheit, Fülle, und Schärfe des Bewusstseins erlange. Die verschiedenen Unterrichtsobjecte dienen aber dazu, die unterschiedenen Seiten des geistigen Lebens zur Erscheinung zu bringen, so wie ihr successiver Verlauf nach Bildungsstufen und Classen den allgemeinen Entwickelungspunkten, welche sich in dem psychologischen Fortschritte des Geisteslebens sehr wohl unterscheiden lassen, entspricht. Diese der Gegenwart allein genügende Auffassung des Gymnasialunterrichts war Spilleke so zur andern Natur geworden, dass er gar nicht anders sprechen und handeln konnte, als in diesem Sinne, ja er hat durch seine Praxis und durch das theoretische Bewusstsein, welches sich in seinem philosophischen Sinne über die Praxis bildete, ein Bedeutendes dazu beigetragen, die Entscheidung der Frage näher herbeizuführen, welche Unterrichtsobjecte dazu dienen, den Geist in seiner Totalität und nach allen seinen Momenten frei zu machen, und in welchem Verhältnisse und in welcher Stufenfolge sie zu bearbeiten sind, um diesen Zweck zu erreichen.

Was sein praktisches Berufsleben betrifft, von dem hier zunächst die Rede ist, so gibt unsere Schrift sowohl durch allgemeine Charakteristik als durch Anführung einer Reihe von interessanten Thatsachen Zeugniss, wie Spilleke die echte Lehrkunst besass, das Allgemeine zu individualisiren, also den Schüler auf jedem Standpunkte zu ergreifen, mit ihm in lebendige Wechselwirkung zu treten, ihn durch Rede und Gegenrede in den Gegenstand einzuführen, in jeder Unterrichtsstunde zu einer höhern Stufe des geistigen und ethischen Daseins zu erheben. Es kam Spilleke bei seiner Lehrthätigkeit ausser der methodischen Kunst,

das Allgemeine auf jeden bestimmt gegebenen Punkt hinzulenken, noch manches Andere zu statten, vor Allem die Fülle seiner Gelehrsamkeit, sodann die grosse Gewandtheit in der mündlichen Rede, auch seine wohllautende und durchdringende Stimme und das Gedrungene und scharf Einschlagende seiner ganzen äusseren Persönlichkeit. Aber die Hauptsache und das eigentlich Entscheidende bleibt immer die Lehrmethode, welche er mit Meisterschaft übte. Sie gründete sich, wie immer auf das Verständniss des Menschen auf den verschiedenen Standpunkten seiner Entwickelungen, auf Erkenntniss der Mittel und Wege, durch die er auf eine höhere, seiner Idee näher liegende Stufe der Entwickelung fortgeführt werden kann, also auf Erkenntniss und praktische Einübung psychologischer Principien. Wie Spilleke diese lebendige Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler als das Wesentlichste wusste und übte, so hegte er die Ueberzeugung, dass von dieser Seite dem Gymnasiallehrerstande nachgeholfen werden müsste und begrüsste den Entschluss des hohen Ministeriums, der im Jahre 1837 durch das bekannte ausführliche Rescript dem Publicum mitgetheilt wurde, dass in der nächsten Zukunft die pädagogischen Seminarien für gelehrte Schulen eine neue und zweckmässigere Einrichtung erhalten sollten, mit der grössten Anerkennung, so wie er selbst in seinem Gutachten in der bekannten Lorinser'schen Angelegenheit als eins der wesentlichsten Bedürfnisse der wissenschaftlichen Erziehung die Gründung solcher Anstalten angegeben hatte. Denn er betrachtete es mit Recht als nicht hinreichend, dass der künftige Gymnasiallehrer auf der Universität einige Wissenschaften gründlich studirt habe, sondern auch das Verhältniss derselben zur Geistesentwickelung erkenne und praktisch einübe.

Es ist nicht möglich, die reichen Mittheilungen des Hrn. Wiese über die Lehrthätigkeit Spilleke's in dieser Anzeige mit einiger Vollständigkeit zu umfassen; ich mache daher nur noch auf das Eine und das Andere aufmerksam, was besonders charakteristisch ist. Wie es ihm überall darauf ankam, Geist und Leben zu erzeugen, so ergriff er auch alle Veranlassungen, welche das äussere Leben darbot, begierig, um die Jugend für das Grosse und Allgemeine zu begeistern und gab in solchen Fällen dem Unterrichte sofort eine solche Wendung, dass die ausserhalb der Schule vorhandenen geistigen Bewegungen in dem Schooss der Schule einen sicheren und geordneten Weg finden konnten. Die Freiheitskriege z. B. benutzte er, um in seinen Schülern einen eben so lebendigen als bewussten Patriotismus zu entzünden. Er that dieses vornehmlich dadurch, dass er seine ganze Kraft auf den Vortrag der deutschen Geschichte wandte. Eben so diente ihm das Reformationsfest 1817 und die damit verbundene allgemeine Anstrengung, um seine Schüler in den Geist der Reformation und ins Besondere auch in den Inhalt von Luthers Schriften einzuführen.

Obgleich Spilleke abwechselnd fast in allen Schulwissenschaften unterrichtet hat, so wählte er doch seinem angedeuteten Lebensprincip gemäss solche Gegenstände am liebsten und behandelte sie am fruchtbarsten, durch welche sich der ethische Sinn in den Schülern am unmittelbarsten anregen lässt. Den Religionsunterricht hat er daher wohl an 40 Jahre lang mit besonderer Liebe ertheilt und in keiner Lehrstunde zeigten seine Schüler eine gespanntere Aufmerksamkeit, als in dieser. Diese Stunden dienten ihm, das sittlich religiöse Bewusstsein, was die ganze Anstalt und alle Unterrichtsgegenstände durchdringen solle, anzuregen, zu erleuchten, und es beseelend für das ganze innere und äussere Leben zu machen. Auch die Geschichte übernahm er gern, um das allgemeine Bewusstsein und das geistige Leben überhaupt zu wecken. Unter den Classikern erklärte er fast immer den Plato, Homer und Horaz. Auch den deutschen Unterricht leitete er meist und gab ihm die Bestimmung, dasjenige in eigenthümliches Leben und innere Anschauung zu verwandeln, was der Zögling sich in den sämmtlichen übrigen Lehrstunden mehr durch das aufnehmende Vermögen angeeignet hat. Von der Disciplin braucht bei einem Manne, der Schüler und ganze Classen mit Leben und Geist zu erfüllen weiss, nicht weiter die Rede zu sein. Die wahre Disciplin besteht darin, dass der Unterricht wirklich wirksam ist in den Schülern. Das sicherste und wichtigste Zuchtmittel in und ausser der Schule ist daher die Methode des Unterrichts selbst. Eine so neben dem Unterrichte hergehende Disciplin ist ein Zeichen, dass der Unterricht seinen Zweck nicht erreicht. Dieser Ansicht war auch Spilleke und abstract hervortretende Zuchtmittel, wie z. B. körperliche Züchtigungen, waren ihm zuwider. Er betrachtete die Zucht als die Wirkung der Lehrthätigkeit und sittlichen Tüchtigkeit des Lehrers und den Schluss von dem ganzen Habitus einer Classe auf den Lehrer sah er für untrüglich an.

Als nun Spilleke so zwanzig Jahre hindurch zu einer seltenen Vollendung im Lehrerberufe theils sich selbst emporgehoben hatte, theils durch die Gunst der Umstände, wie durch die Anregungen gleichgesinnter geistvoller Freunde und durch die inhaltsreichen Zeitbewegungen emporgehoben worden war; als er schon durch vielfache Kränklichkeit niedergedrückt glaubte, seine Lebenszeit sei bald vorüber; — da eröffnete sich ihm der letzte und glänzendste Schauplatz seines Wirkens; — er wurde zum Director des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der damit vereinigten Anstalten berufen. Die reiche Frucht seines Nachdenkens, seiner Erfahrung und Uebung fanden hier den fruchtbarsten Boden; auf dem sein Geist und seine Gesinnung tausendfältige Früchte tragen konnten und wirklich getragen haben.

Seine umfassende Gelehrsamkeit, die deutliche Erkenntniss des Princips der ihm anvertrauten Anstalten, die praktische Meisterschaft, die er selbst im Lehren hatte und das theoretische

Bewusstsein über die Lehrmethode, besonders auch die Gewissenhaftigkeit und Ausdauer in seinen Arbeiten, die Consequenz und Festigkeit in seinem Denken und Thun, zuletzt auch die gesellige Bildung, mit welcher er auf Menschen aller Stufen einzugehen wusste, ein Verein von solchen Eigenschaften befähigte ihn in einem seltenen Grade zum Director so grossartiger Anstalten. Wie deutlich er sich seiner Aufgabe bewusst war, davon geben die beiden ersten Programme, welche er nach der Uebernahme seines neuen Amtes schrieb, das beste Zeugniss. Diese, so wie seine gesammten Schulschriften gehören zu dem Gediegensten, was überhaupt in unserer Zeit über die Methode des höheren Unterrichts geschrieben worden ist und verdienen um so mehr ein fortgesetztes Studium, je mehr Spilleke die namentlich im Gymnasialunterrichte noch sich bekämpfenden Gegensätze zu vermitteln und eine wohlgeordnete und mit sich einige Ansicht ins Leben überzusetzen wusste. Ueber das Nähere seiner Ansicht verweisen wir auf seine Schulschriften und auf Wiese's Schrift. In Allgemeinen war er den in Preussen gesetzlich bestehenden Einrichtungen des Gymnasialwesens mit freier Ueberzeugung zugethan; erkannte jeden der aufgenommenen Unterrichtsgegenstände in seiner spezifischen und durch nichts Anderes zu ersetzenden Wirksamkeit auf die Geistesentwickelung und beförderte ihn in seiner Sphäre und in seinen Grenzen; ordnete die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien den sprachlich-historischen entschieden unter und concentrirte die letzteren auf eine sehr sorgfältige Aneignung der alten Sprachen und ihrer Litteratur. Er betrachtete aber keinen Unterrichtsgegenstand als solchen als den Zweck, sondern jeder für sich und alle zusammen galten ihm nur als Mittel, das geistige Leben und auf der höchsten Stufe den wissenschaftlichen Sinn in der Jugend zur Existenz zu bringen, wesshalb er auch auf die beiden Unterrichtsgegenstände, durch welche am unmittelbarsten auf das Centrum der geistigen Persönlichkeit gewirkt werden kann, ein so entschiedenes Gewicht legte, nämlich einerseits auf den Religionsunterricht, durch welchen das Verständniss über die absolute Bestimmung des Menschen und der Trieb sie zu erreichen, erweckt werden soll, und andrerseits auf das Deutsche, dem er, wie schon erwähnt, die Bestimmung gab, die in allen andern Gegenständen gewonnene Bildung zur Darstellung zu bringen. Mit dem deutlichsten Bewusstsein über das, was er that, hat Spilleke alle drei Anstalten neu organisirt, mit Sicherheit und Festigkeit 20 Jahre lang geleitet, und zu einer hohen Blüthe gebracht, so dass er, der sonst so wenig selbstgenügsame Mann, kurz vor seinem Tode den Ausspruch thun konnte: jetzt möchte ich sterben, denn besser kann es durch mich nicht werden.

Wer bedenkt, dass der Saame zu allem Grossen und Guten im Menschen vornehmlich in der Schule ausgesäet wird und dass Spilleke mit solcher Meisterschaft und hellem Selbstbewusst-

sein eine Anstalt leitete, die zuletzt mehr als 1400 Schüler, 33 Classen und 62 Lehrer zählte; der weiss auch, was für eine grosse Bedeutung der ausgezeichnete Mann für unser Vaterland gehabt hat und in seinen Schülern und Schriften immer behalten wird. Darum ist es mir eine herzliche Freude gewesen, dass sein edles Bild in dieser Schrift dem Andenken aufbewahrt wird und ich rechne auch sie zu den Früchten, welche dem Verewigten aus seinem reichen Leben nachfolgen und auch ein irdisches Fortleben seines Geistes beurkunden. Deinhardt.

Verfassung des mit dem Grossherzogl. Friedrich-Franz-Gymnasium (zu Parchim) vereinigten Realgymnasiums. (Der Schulschriften etc. erstes Heft. Michaelis 1841. Von Director Dr. *Zehlicke* (IV und 133 S. kl. 8.)

Nécessité est mère d'industrie — mit diesem alten Spruche sind die höheren Schulen solcher Städte, in denen nur zu Einer höheren Schule die Mittel vorhanden sind, in denen man also dem Gymnasialschiff eine Realschule ins Schlepptau hängt, einerseits gerechtfertigt, andererseits beurtheilt. Ref. kann nun einmal nicht anders: er ist im Allgemeinen gegen solche Vereinigung des Heterogenen, für den einzelnen Fall sehr dafür, wie er denn auch gern zugibt, dass es solche Mischschulen geben mag, in denen mehr geleistet wird als in manchen reinen Gymnasien und reinen Realschulen, nämlich, wenn die Mischschule sehr tüchtige Lehrer hat.

Hr. Zehlicke dagegen geht von der entgegengesetzten Ansicht aus: ihm ist die Vereinigung das Normale. Seine Argumente haben uns nicht überzeugen können.

Der Termini „Gebildete" und „Gelehrte" bedient sich auch Hr. Zehlicke, ganz wie Ref. in der „Bürgerschule," auch zieht er die Grenzen eben so, wie denn überhaupt manche Reminiscenzen aus jenem Büchlein in dem Programm anklingen. * Fragt sich nun, ob nicht für beide Kategorien eine eigene Bildungsanstalt nöthig ist. Hr. Zehlicke sagt Nein, denn

1. Die Gelehrtenschulen geben ja nicht blos Gelehrsamkeit, sondern auch Bildung, und bieten in der letzteren immer einen grossen Theil von dem, was der Gebildete als solcher sich angeeignet haben muss.

Ref. müsste einen Bogen über diesen Satz schreiben, um vollständig zeigen zu können, dass damit nichts gesetzt ist. Ich will in der Kürze den Gang andeuten, den eine Analyse dieses Satzes zu nehmen hätte.

Gelehrsamkeit und Bildung sind nicht wie eine Summe durch ein einfaches Pluszeichen zu verbinden, etwa wie a+b, das Verhältniss ist ein eigenes. Der geistig-seelische Mensch bedarf, wenn er sich entwickeln soll, eben so der Nahrung und Bewegung wie der leibliche Mensch. Dieses „nutrimentum spiritus" ist nun ganz einfach die Erfahrung, Empfindung und

* Z. B. S. 5, 6, 13, 15, 17, 24 u. s. w.

Anschauung der natürlichen und der geistigen Umgebung so wie der Rückschlag beider, innere, gemüthliche Erfahrung. Die Erfahrung ist ein Kennen, mit dem sich ein mannichfaches Können zu verbinden hat. Da nun die Familien die Mittel nicht haben, ihren Kindern nach Qualität und Quantität Alles das zu geben, was sie erfahren müssen, es ihnen noch weniger möglich ist, in der Mittheilung dieser Erfahrungen eine solche Ordnung zu halten, wie sie vorhanden sein muss, wenn die Kinder das Dargebotene sollen ordentlich aufnehmen und verarbeiten können: so hat der Staat Schulen gegründet, in denen der Geist und so weit thunlich auch das Gefühl Nahrung und Bewegung (d. i. Uebung seiner Fähigkeiten) findet. Den nach Maassgabe seiner angeborenen Aufnahmsfähigkeit genährten und dazu geübten Geist nennen wir gebildet, nämlich allgemein menschlich gebildet, und somit versteht es sich von selber, dass keine Bildung ohne ein gewisses Maass (in Maass liegt Qualität und Quantität) von Kenntnissen gedacht werden kann. Nun sind wir aber nicht blos Menschen, wir gehören einer bestimmten Zeit, einer bestimmten Nation an; Geburt, Vermögen, Talent, Neigung, Schicksal u. s. w. werfen uns in einen gewissen Stand und so wird eine Standesbildung erforderlich, zu der sich dann noch die Berufsbildung gesellt. — So lange nun das Gymnasium nicht nur als Vorschule für künftige Pfarrer, Aerzte, Juristen und Cameralisten, sondern auch für solche junge Leute, die einmal nicht dem blossen Namen nach Gelehrte werden wollen, zu dienen hat, dasselbe also dem Stande der ideellen Production und Industrie die allgemeine Bildung zu vermitteln hat, so lange ist nicht abzusehen, wie es auch denjenigen, welche sich dem fabrikmässigen und rationellen Betriebe der Urproduction oder der Gewerbe oder dem Grosshandel widmen wollen, die Standesbildung geben soll. Allerdings gibt das Gymnasium auch Bildung, aber Bildung mit einem Adjectiv, nämlich gelehrte Bildung, und diese eben können die, welche Hr. Zehlicke und ich „Gebildete“ nennen, nicht gebrauchen. Man scheint sich vorzustellen, als steckte das „Gelehrte“ in den alten Sprachen, — diese ziehen wir ab, was dann übrig bleibt, nämlich Mathematik, Geographie, Geschichte, neue Sprachen und Litteraturen u. s. w., das wäre „Bildung.“ Eine spasshafte Vorstellung, als wenn nicht Alles und Jegliches Gegenstand der Gelehrsamkeit wäre — ist denn Hr. List weniger ein Gelehrter als Hr. von Savigny? — und nicht wiederum das Meiste von diesen Gegenständen auch eine Angelegenheit des socialen oder Berufslebens, wie denn z. B. Tausende der Kenntniss neuerer Sprachen bedürfen, aber darum noch nicht moderne Philologen sein müssen oder es zu sein begehren, und ganz so verhält es sich mit allem Anderen: Tausende müssen Mathematik, Geographie, Chemie u. s. w. wissen, sie können ihren Beruf ohne ein gewisses Maass von Kenntnissen und Geschicklichkeit in diesen Dingen gar nicht

ordentlich ausüben, aber sie wollen nicht wissenschaftliche Mathematiker, Geographen, Chemiker sein. Wird der Begriff des Gelehrten richtig erfasst und aus diesem Begriffe der Begriff der gelehrten Fachbildung und der gelehrten Standesbildung richtig deducirt; so liegt es auf platter Hand, dass, mit Ausnahme etwa von Schönschreiben, gemeinem Rechnen, Lesen u. s. w. (was auch seinem Wesen nach in die Elementarschule gehört), Alles und Jegliches im Gymnasium anders gelehrt werden muss, als in Schulen, deren Zöglinge nicht für die ideelle, sondern für die reelle Production, die grosse Industrie und den Grosshandel bestimmt sind. Letztere bedürfen einer von der gelehrten specifisch verschiedenen Bildung, ihnen sollen alle Kenntnisse das ganze Leben hindurch lediglich nur Mittel, nie Selbstzweck sein, Mittel um ihren Standes- (den socialen) und Berufspflichten zu genügen, Mittel zu ihrer individuellen Ausbildung. Nicht nur durch die Quantität des Unterrichts unterscheidet sich die Gelehrtenschule von der Realschule, auch durch die Qualität. — Ref. wüsste wenigstens für seine Person absolut nicht, wie er es anstellen sollte, um eine Sprache — deutsch oder eine fremde — so zu lehren, um einen Autor so zu interpretiren, dass Gymnasiasten und Realschüler den Unterricht zusammen geniessen könnten, wie er denn auch aus Erfahrung weiss, dass Gymnasiasten, die einmal an einen Unterricht gewöhnt sind, wie er der Gelehrtenschule ziemt, sich schön bedanken, wenn ihnen ein Lehrer einen Unterricht bietet, wie er sich für eine Realschule schickt. Und zwar ist dies, nicht das Lateinische und Griechische, der Punkt, um den sich die Trennung oder Vereinigung von Gelehrten- und h. Bürgerschule dreht. Die griechischen und lateinischen Stunden könnten die Realisten unbesucht lassen, das ist nicht die Schwierigkeit. Die Schwierigkeit liegt darin, dass der Unterricht in sämmtlichen andern Fächern am Gymnasium entweder ganz und gar kein Unterricht für sie ist, oder, ist er das, dieser Unterricht den Gymnasiasten nicht genügt, somit das Gymnasium in allen Fächern ausser den beiden classischen Sprachen nicht mehr Gymnasialunterricht, sondern Realschulunterricht ist. Folglich ist in jeder Mischschule entweder die Bildung der Realisten unzweckmässig,* oder die der Gymnasiasten ist es, so dass letztere für einen Theil der Lehrfächer

* Ein rechter Gymnasialunterricht in Geographie, Geschichte, deutscher, französischer Sprache, Logik, Ethik, Religion, und theilweise sogar in der Naturkunde, nimmt überall auf das, was die Schüler bereits aus den alten Sprachen und Autoren gelernt haben, sorgsam Rücksicht — er kann also von Realschülern nicht besucht werden. — Ueberhaupt sollte der Lehrer jedes Faches die Kenntnisse der Schüler in andern Fächern bei jeder Gelegenheit benutzen, einmal weil das Lernen so erleichtert, dann weil es bildender gemacht wird.

Ich hörte einmal in einer mittleren Classe einen Lehrer der deutschen Sprache examiniren. Es lag ein zusammengezogener Satz vor, etwa: „Anton und Fritz sind jetzt in der Schule," oder so: „sie ist manchmal arbeitsam und

nicht ein Gymnasium, sondern eine Realschule besuchen. — Dies lässt sich hier nicht weiter ausführen, Ref. meint indess in diesen Andeutungen nicht nur das erste, sondern auch die meisten der noch folgenden Zehlicke'schen Argumente entkräftet zu haben.

2. soll es darum keiner Realschulen bedürfen, weil es in England, Belgien und Meklenburg, wo doch Ackerbau, Viehzucht, Industrie und Handel so hoch stehen, keine gebe, — Hr. Zehlicke scheint England und Belgien nicht genau zu kennen, nicht zu wissen, wie viel mehr in diesen Ländern mathematische, mechanische, physikalische und chemische Kenntnisse verbreitet sind als bei uns; was dann Meklenburg betrifft, so ist zu bemerken, dass die meklenburgischen Gutsbesitzer, wenn sie etwa in Süddeutschland oder gar in der Schweiz, wo das Land sechsmal theurer ist, wirthschaften müssten, bei ihrer landwirthschaftlichen Praxis zu Grunde gehen würden, und dass die Bodenrente in den beiden Herzogthümern sicher um ein Bedeutendes steigen müsste, wenn die Landwirthe einige chemische, pflanzenphysiologische und nationalökonomische Kenntnisse hätten, die sie jetzt nicht haben. Auch sollen ja die Realschulen eine angemessene sprachliche, litterarische und historisch-politische Bildung geben, nicht blos die Viehzucht befördern, und da wäre es sicherlich wieder kein Schade, wenn in Meklenburg schon seit langer Zeit die HH. Rittergutsbesitzer (adlige und bürgerliche) und Pächter Gelegenheit gehabt hätten, in ihrer Jugend so etwas zu besuchen, was wie eine Realschule aussieht.

3. Hr. Zehlicke gibt nun zwar das Bedürfniss einer nichtgelehrten höheren Bildung zu und bestimmt dieselbe so ziemlich wie es in der „deutschen Bürgerschule" geschehen, dagegen soll diese Bildung nicht in eigenen Anstalten erworben werden, „einmal und hauptsächlich wegen der Tendenz, aus welcher die Forderung von Realschulen bei einem nicht geringen Theile ihrer Vertreter hervorgegangen. Denn diese (Tendenz) ist doch offenbar weder eine religiöse noch eine sittliche, sondern eine materia-

---

manchmal faul." Die Antworten einer ganzen Reihe von Schülern zeigten, dass sie wohl von Satz, Satzgefüge, verbundenen Sätzen, verkürzten und zusammengezogenen Sätzen gehört, aber keine klare Anschauung dieser Wesenheiten gewonnen hatten. Hätte dieser Lehrer, als er zum erstenmale den zusammengezogenen Satz erklärte, damit angefangen, auf die Tafel zu schreiben: $aS + fS = \times$

und dann gefragt: Was ist hier $\times$? so würde er im Nu die Antwort gehört haben: $aS + fS = (a + f)\,S,$

und dann war die Zusammenziehung des Satzes bald erklärt, und nebenbei war noch das gewonnen, dass durch die Grammatik der Schüler Respect vor der Mathematik und durch die Mathematik ihr Respect vor der Grammatik vermehrt und überhaupt ein höchst wichtiges Element ihrer Bildung gestärkt wurde: junge Leute zeigen es durch ihre freudigen Gesichter an, wie wohl es ihnen thut, wenn ihnen in dem Entlegensten das logische *vinculum commune* aufgezeigt wird.

listische, man verlangt jene Anstalten nicht, um das Volk, für welches man sie verlangt, sittlich oder religiös, ja nicht einmal, um es geistig zu veredeln, sondern um die Quellen und Mittel des Erwerbs zu erweitern. „Der Staat," sagt einer der keck-sten Vertreter der Realschulen, „muss dafür sorgen, dass die Gewerbetreibenden sich aufs Geldmachen verstehen; dazu bedürfen sie der Intelligenz." * Dass nun die Tendenz, die Erwerbsmittel zu erweitern, an sich eine unsittliche sei, möchte ich keineswegs behaupten; aber sie kann doch ihrer Natur nach ebensowohl unsittlich als sittlich sein, und wird sittlich erst dadurch, dass etwas ihr ursprünglich fremdes und nicht nothwendig in ihrem Wesen liegendes zu ihr hinzutritt. So wie ich nun gar nicht leugne, dass dieses ihr ursprünglich fremdartige, die Sittlichkeit, zu ihr hinzutreten könne, so liegt es doch in ihrem Wesen, dass sie sich sehr viel leichter mit dem Unsittlichen vereinigt, mit schrankenloser Sucht nach Bereicherung und nach allen den Befriedigungen des Ich, welche der Reichthum gewährt, z. B. nach Geltung und Genüssen. Mag ich nun auch nicht direct behaupten, dass die Tendenz der Realschulen eine materiell-egoistische sei; so wird doch gewiss Niemand leugnen wollen, dass die Gefahr, sie möge eine solche werden, sehr gross sei. Der menschliche Sinn hat meistens einen Zug zum Gemeinen, den er schwerlich verleugnen kann. Alles Gemeine aber wurzelt in der Wirklichkeit und es gibt kaum einen zuverlässigeren Schutz gegen dasselbe, als dem Menschen ein Interesse für das Ideale einzuflössen. Dies haben viele Gelehrtenschulen bei vielen ihrer Zöglinge nicht immer vermogt, sondern nicht wenige Zöglinge sind in die Gemeinheit des Lebens gesunken, oder in derselben gar versunken und untergegangen. Wenn aber solches am grünen Holze geschah, was wird an dürrem werden; wenn Anstalten, die doch offenbar von jeher die Pflegerinnen der edleren inneren Güter, des Sinnes für Wahrheit, für Forschung, für Tugend, für Seelenadel, für Glauben an eine Offenbarung Gottes in der Geschichte und im Menschengeiste gewesen sind; — wenn solche Anstalten diese Sicherung vor dem Versinken in materialistische Tendenzen und vor dem Emancipirtwerden an dieselben nicht immer gewähren konnten, was werden Anstalten können, die sich von vorne herein für Dienerinnen des niederen Bedürfnisses proclamiren?

„Aber auch in dieser Befriedigung des niederen Bedürfnisses liegt eine weise Veranstaltung der Vorsehung; auch ihr kann sich

---

* Hätte Hr. Zehlicke hier mein Buch genannt, so hätte er den Verf. der citirten Stelle bei seinen Lesern nicht in die Gefahr gebracht, für etwas Anderes gehalten zu werden als er ist. Bei mir ist diese Rücksicht, — warum ich sie in meinem zunächst für einen deutschen Minister geschriebenen Buche geltend machte, fasst der Lebenserfahrene leicht — Eins unter Vielem, und so hätte ich es wohl verdient, dass statt meiner ein Anderer, ein wirklicher Materialist, citirt worden wäre. D. H.

der Mensch ohne Entwürdigung hingeben; für sie zu sorgen ist unter vielen Umständen eine heilige und unerlässliche Pflicht.“ Allerdings; aber so wie nach Plato der philosophische Mann wie ein anderer essen, wie ein anderer sich kleiden, wie ein anderer sich Genüsse gewähren kann, ohne desshalb in der Sorge für Essen, Kleiden und Geniessen sein ganzes Streben aufgehen zu lassen, sondern eben alles dieses nur thuend, um sich dem besseren und höheren Streben der Selbstveredelung hingeben zu können: so soll auch jede Schule — und Bildungsanstalt soll und will doch wohl jede sein — den Sinn auf das Höhere und Edlere hinwenden und wird dadurch auch für das Niedere nicht nur befähigen, sondern die Befähigung für dasselbe auch adeln; sie soll aber nicht von vorne herein die Beschäftigung mit dem irdischen Erwerbe und überhaupt mit den irdischen Gütern als den Kern und Mittelpunkt dessen hinstellen, dem ein Mensch sein ganzes Sinnen und Trachten zuwenden müsse, und dies thut, was man auch dagegen rede, doch meistens die Realschule; „Mercantilraffinerie und Manufacturindustrie ist,“ wie ihr vielfach vorgeworfen ist, „ihr Geist, und sie erzielt nur, was die Motten fressen und wornach die Diebe graben.“

Ref. weiss recht gut, dass es Realschulen gibt, aus denen nur banausische Menschen, nicht aber Schöne und Gute hervorgehen können — man lese nur die „Bürgerschule“ nach; — Ref. weiss aber eben so gut, dass alles dieses Predigen vom Idealen, gehe es nun von Hrn. von Thiersch oder von Hrn. Günther in Halle, oder von dem sonst so wackern Axt oder von Hrn. Zehlicke aus, auf einem ziemlich spasshaften Missverstande beruht. Fürs Erste: wer in dem sog. Realen die Ideen nicht sieht, dem fehlt es eben sehr an der Idee, am Einsehen. Nun ist freilich richtig, dass zunächst der Mensch des Menschen Studium sein soll, und somit würde eine Bildung, die nur auf der Erfahrung der Naturideen beruhte, die Erfahrung der im sittlichen und geistigen Leben der Individuen wie der Völker, in ihren Religionen, Litteraturen, rechtlichen und politischen Institutionen u. s. w. wirkenden Ideen — ich nenne den ganzen Complex das Ethische — aber ausschliessen wollte, höchst mangelhaft sein. Lehren aber die Realschulen bloss Mathematik, Naturkunde und untre Technologie? Ist an deutscher, französischer und englischer Sprache, Litteratur und Geschichte keine ethische Bildung zu gewinnen? Ich bin auch mit den Alten bekannt, wenn auch mehr mit den Rednern und Philosophen als mit den Dichtern, ich kenne aber die Dichter und weiss sie zu geniessen. Kommen aber Augenblicke, wo die Seele Stärkung braucht, wo das Gemüth sich in reinem Aether zu baden und zu erfrischen verlangt, dann greife ich nach irgend einem Werke deutscher Kunst. Tausenden wird es wie mir gehen; um nur Einen zu nennen, Wilhelm von Humboldt machte es eben so. An formellem Kunstwerth steht unsre poetische Littera-

tur, wenn man einige seltene Edelsteine ausnimmt, nicht nur der griechischen, sondern sogar der französischen Litteratur nach, und Schriftsteller wie Herder oder Jean Paul, selbst Schiller und Goethe in ihren Jugendarbeiten, sind oft gar nicht zu geniessen; sieht man aber auf den Gehalt, auf Geist, Gemüth und Seele, so gibt es auf der ganzen Welt keine Litteratur, die sich mit der unsrigen messen kann. Und Anstalten, in denen diese Litteratur ein Hauptpensum ausmacht, Anstalten, in denen auch das Beste überliefert wird, was Poesie und Beredtsamkeit bei zwei andern modernen Culturvölkern aufzuweisen haben, bei den Franzosen und Engländern, Anstalten, die dazu eben so gut Religion lehren wie die Gymnasien — solche Anstalten sollen in ethischer Beziehung den Gymnasien nachstehen? durch ihre Natur nachstehen? Mais c'est pitoyable! Wenn sich über solche Dinge lachen liesse, so möchte man den Herren ins Gesicht lachen. Ganz absonderlich komisch nehmen sich alle diese Capucinaden aus, wenn man sich ein wenig in der Welt umgethan und Menschen verschiedener Stände beobachtet hat. Ich befinde mich ein wenig in diesem Falle und habe wenigstens sporadisch viel in der Gesellschaft gelebt, so dass ich über die durchschnittliche Lebensanschauung einiger Kategorien von Menschen ziemlich unterrichtet zu sein glaube. Und da muss ich denn ehrlich gestehen, dass sich meinen Erfahrungen zufolge die Studirten, und am wenigsten die beamteten Studirten, die Gymnasiallehrer und Pfarrer nicht ausgenommen, in keiner Weise in Bausch und Bogen vor Bankiers, Grosshändlern, Fabrikanten, gutsbesitzenden Adligen u. s. w. durch ethische und ästhetische Bildung, durch Sinn und Liebe für das Ideale, durch Charakter und Gesinnung, durch Ueberzeugungstreue, Uneigennützigkeit u. s. w. auszeichnen. Ich mag das nicht näher auseinander setzen und will nur an die sehr significative Thatsache erinnern, dass sehr gebildete, sehr kluge und wohldenkende Damen, die mit keinem ungebildeten Manne leben möchten oder könnten, in keiner Weise studirten Herren vor andern gebildeten Männern einen besonderen Vorzug einräumen, was gewiss der Fall wäre, wenn die Studirten in Bausch und Bogen auch nur ein wenig von dem hielten, was die Gymnasien so pausbackig versprechen. Die Damen aber verstehen sich auf die Männer, sie kennen uns in der Regel besser als wir sie. Wer je das viehische Wesen auf Universitäten mit angesehen hat, der weiss, was von dem Sinne für das Ideale im Gros der Studirten zu denken ist. Machen wir uns doch nicht lächerlich!

Wir müssen es also für einen puren Missverstand erklären, wenn Hr. Zehlicke den mathematisch-naturkundlichen Unterricht auf Gymnasien idealisch-sittlich, denselben Unterricht auf Realschulen materialistisch-egoistisch nennt. Wir finden diese Behauptung nicht „übertrieben," sondern schief. Mir fällt bei solchen Redensarten immer Courier's Stossseufzer ein:

Lieber Gott, befreie uns von den Metaphern! Von dem, was man so im Dusel „idealisch“ zu nennen pflegt, ist überall bei Mathematik und Naturkunde keine Rede, ce sont là les sciences *exactes*, wie die Franzosen sagen, es sind sehr positive Dinge, die mit idealischem Nebeln und Schwebeln, mit erbaulichen Redensarten oder Hochgefühlen u. s. w. nichts zu thun haben. Ideen liegen allerdings in diesen Dingen, aber diese Ideen liegen nicht in der Sphäre des Ethischen, erst wo die Natur aufhört, da fängt das Ethische an. Dass aber auf dem Gymnasium diese Studien für die Majorität nur Mittel zur persönlichen Ausbildung sind, während sie in der Realschule ausserdem noch zu dem künftigen Berufe der Schüler eine Beziehung haben, das macht den Unterricht der Realschule nur anders, aber nicht schlechter. Jedenfalls ist zu wünschen, dass die Gymnasien die Mathematik in Zukunft etwas besser treiben als bisher und dass sie auch die Logik nicht vergessen, damit wir es in Zukunft seltener erleben, dass Gelehrte Metaphern statt klarer Begriffe zu Grundlagen ihrer Urtheile und Schlüsse machen.

4. Fürchtet nun Hr. Zehlicke zwar nicht, dass „eine in Meklenburg zu errichtende Realschule in diesem Lande der Treue, der sittlichen Gesinnung und des langsamen Entschlusses, eine Revolution zur Reife bringe,“ aber „nicht so weit ist er von der Furcht entfernt, dass aus dieser Anstalt bei ihrer materiell-egoistischen Verstandesdünkel nährenden Tendenz hervorgehen mögen viele unreife Revolutionäre, mit Allem unzufriedene, über Alles unbehagliche (sic) Leute, jene Europamüden oder gar das allgemeine Weltweh beseufzenden, Alles meisternden Menschen, die genau wissen, was jede Behörde, zumal die höchste, hätte thun sollen, aber die Frage, ob sie denn selber getreu, ob sie zur rechten Zeit und in der rechten Weise thäten, was ihres Ortes ist, nicht anerkennen. Es scheint, dass eine Anstalt, die dem Streben, die Persönlichkeit nicht eben auf dem beschwerlichen Wege langjähriger Mühen und Verdienste, sondern durch möglichst schnell erworbene oder leicht angeflogene Verstandescultur geltend zu machen, Vorschub leistet und also wesentlich dazu beitragen muss, Egoismus und Verstandesdünkel zu nähren, aber keine Begeisterung für eine höhere und edlere Idee mitzutheilen vermag, solche Menschen in Menge aus sich hervorgehen lassen müsste.“

Hr. Zehlicke möge es mir nicht verübeln, wenn ich beim Anhören dieser Dinge ungeduldig werde. Der alte Goethe hat weiss Gott Recht: „Nichts ist unendlich wie die Albernheit; gescheidte Leute verständigen sich leicht und dann sind sie fertig.“ Mit diesen classisch-pietistisch-loyalen Redensarten ist aber gar nicht fertig zu werden, kaum hat man sich die Mühe gegeben, diesen Dunst hier zu zerstreuen, so zieht er sich an einem andern Orte wieder zusammen und sagt immer dasselbe. Hr. Z. beruft sich darauf, die Pariser école polytechnique, die

älteste aller Realschulen (Irrthum, die Berliner Realschule ist viel älter), sei eine stets fruchtbare Mutter von Revolutionären. Lieber Gott, nicht auch die école de droit? nicht auch die école de médecine? Daran ist die französische Geschichte Schuld, nicht die Mathematik. Und in Deutschland — wo sind dann unsere Demagogen, unsere politischen Flüchtlinge, die Rauschenplatt, Fein, Schüler, Venedey u. s. w. gebildet? Sie sind sammt und sonders Schüler der Gymnasien, sie haben Alle studirt*, sie haben auf deutschen Gymnasien, in Nord- und in Süddeutschland, ihre Bildung geholt, und nun kommt man und redet zu uns als hätten wir geschlafen und wüssten nicht, was geschehen. Mais c'est une impertinence ça! Wen will man hier täuschen? — Es ist möglich, dass nicht nur die Gymnasien Europamüde hervorbringen, sondern auch die Realschulen, doch ist von letzteren viel weniger zu fürchten für die Familien und für die Uebrigen, die, wie Hr. Zehlicke, mit unsrer Lage vollkommen zufrieden sind. Wenn ein junger Jurist, Cameralist, u. s. w. mit dem Staate, dem er angehört, unzufrieden ist, sei es nun aus objectiven Gründen oder etwa darum, weil sich für ihn keine Stelle an der Staatskrippe findet, so ist der Mensch und seine Familie übel daran. Geht er nach der Schweiz, nach Frankreich, nach England, nach der Union, so ist der arme Teufel zu nichts zu gebrauchen; ein europamüder Realschüler hat möglicherweise so viel Mathematik, Physik, Chemie, dazu ein paar moderne Sprachen gelernt, dass er im Auslande sich eine honnete Existenz gründen kann. Dem Ref. sind die meisten unserer Revolutionäre widerwärtig wie Knoblauch und Wanzen, und er hat die Ehre, von den deutschen Flüchtlingen, die sich hier in Aarau befinden, von ganzem Herzen verabscheut zu werden; aber ich muss gestehen, eine solche Zufriedenheit, wie sie Hr. Zehlicke zu haben so glücklich scheint, ist eben so wenig Etwas, was ich besonders aestimiren kann. Eine solche Zufriedenheit quand même ist schön bei Frauen, denn diese sind auf das Haus angewiesen; bei unmündigen Jünglingen denn diese sollen sich bilden, sie sollen vorläufig Egoisten sein; bei dem gemeinen Manne, denn er hat selten über den engen Kreis seines Wirkens und Leidens hinaus einen freien Blick; — sehe ich aber einen Mann wie Hrn. Zehlicke dem Quietismus eine Lobrede halten, so bin ich, in Erwägung der Bildung, welche ein solcher Mann hat und die nicht erlaubt, ihn wie einen meklenburgischen Pächter zu beurtheilen, der „in der Wolle sitzt", fast genöthigt, ihn für einen Egoisten zu halten, der zufrieden ist, weil er gebettet und versorgt ist. Es ist eines der edelsten Privilegien des wahrhaft gebildeten Menschen, mit seinem Bewusstsein und seinem Ge-

* Man sehe die vom Bundestage herausgegebene Darstellung der Ergebnisse der Untersuchungen an.

fühl mehr zu umfassen als seine particulare Existenz. Schon vor 2000 Jahren hat ein Römer das empfunden, als er sein Homo sum, ne quid humani a me alienum puto, aussprach, und wer in unserer Zeit an dem, was seinen Staat, was seine ganze Nation beregt, nicht innigen Antheil nimmt, der ist ein Philister. Mir, ich gestehe es gern, zuckt ein Schmerz, der vom gemeinen Manne an den Ufern der Ostsee empfunden wird, hier in Aarau in den Gliedern, und ich bin weit entfernt, mit der Lage des Gesammtvaterlandes oder mit Allem, was in jedem der deutschen Bundesstaaten geschieht, zufrieden zu sein. Jeder Missgriff, den eine deutsche Regierung macht, wirkt auf mich als hätte ich selbst einen dummen Streich begangen, ich schäme mich und bin ärgerlich. Bequemer ist es allerdings, wenn man, die Hände in der Tasche, den Bewegungen der historischen Elektrisirmaschine nur zusthaut, anstatt sich der Gefahr auszusetzen sich die Finger zu verbrennen und vielleicht gar Püffe zu bekommen. Auch klingt es sehr moralisch und ganz besonders religiös, wenn man Alles, was nicht unmittelbar in das Capitel der persönlichen Interessen einschlägt (denn da sind die Gläubigsten ungläubig und verlassen sich lieber auf sich selbst als auf die Vorsehung), der Vorsehung oder den legalen Bevollmächtigten der Vorsehung überlässt. Wenn es wahr wäre — es ist aber nicht wahr, sondern absurd —, dass die, welche sich, nachdem sie freilich zuerst für ihre Privatgeschäfte gesorgt, in ihren Nebenstunden um die öffentlichen Angelegenheiten ihrer Stadt, ihrer Provinz, ihres Staates, des ganzen Vaterlandes bekümmern, und eventualiter auch die Maassregeln der Behörden kritisiren — wenn es wahr wäre, dass alle diese Revolutionäre heissen müssten, je nun, so ist bloss der Himmel zu bitten, dass er uns recht viele solcher Revolutionäre in Deutschland in seiner Gnade heranwachsen lassen möge. Ich hoffe in der That dafür viel von echten Realschulen. Allerdings werden auch sie manchen unreifen Menschen entlassen, der über öffentliche Angelegenheiten schief urtheilt, jedenfalls aber werden diese Unreifen in der Regel viel weniger gefährlich sein als die, welche es auf Gymnasien und Universitäten nicht zur Reife gebracht haben, wie zum Exempel die meisten unserer politischen Flüchtlinge. Denn jene haben doch bloss moderne Ideen nicht zu verdauen gewusst, diese aber haben mit dem Alterthum nicht fertig werden können und faseln von einer deutschen Republik. Es ist aber nicht abzusehen, warum die Realschulen vorzugsweise „unreife Revolutionäre“ bilden sollen. Reife „Revolutionäre“ sollen und werden sie bilden, wenn die Lehrer der ethischen Fächer, was Gott gebe, selber erst nicht nur blosse Docirmaschinen, sondern ganze echte Menschen und Bürger sind, die sich auf dem Isolirschemel des Studiums so recht mit dem elektrischen Fluidum des Geistes unsres Volkes und unsrer Zeit gefüllt haben, so dass die Schüler durch sie in jeder historischen Stunde ein

elektrisches Duschbad, in jeder sprachlichen, litterarischen Stunde u. s. w. wenigstens ein elektrisches Regenbad empfangen. Es ist von Realschulen die Rede. Die Herren, die nur mit Vocabeln und Lesarten zu thun haben, wollen mir diese realistischen Gleichnisse verzeihen. Auch „Verstand", ganz verfluchten Verstand, sollen die Realschüler bekommen, wenigstens so vielen Verstand, dass sie als Männer sich durch Raisonnements wie wir sie hier zu beleuchten haben, nicht irren lassen, sondern schnell erkennen, wo das Falsche und Schiefe sitzt, und jedenfalls klug genug sind, um zu wissen, wozu sich Geschichte gebrauchen lässt und wozu man sie braucht. Wenn Hr. Zehlicke sagt: „Unser gesammtes übriges Unterrichtssystem ist das unwillkürliche, sich von selbst gemacht habende (!), durch keinen menschlichen Vorwitz hervorgerufene Resultat der in ihrem ruhigen Gange fortgeschrittenen Entwickelung unsers Volkes; nur die Realschulen drängen sich plötzlich als etwas Gemachtes in diese Entwickelung ein, und das Verlangen nach denselben, unseren übrigen mit den Fortschritten der Zeit fortgeschrittenen (!) Unterrichtsanstalten gegenüber, ist doch völlig ähnlich dem Verlangen nach demokratischeren Regierungsformen den sich historisch gebildet habenden (!) Verfassungen gegenüber" — ja, wenn man dergleichen liest, und bedenkt, dass das ein Gelehrter geschrieben, dann steht Einem der Verstand stille. (Beiläufig gesagt, machen die kühnen Participialconstructionen schon einen ganz alterthümlichen Eindruck, der Hr. Verf. verdiente ein Walhallagenosse zu werden.) So lange solch legitime Bornirtheit sich in Deutschland hören lässt, vielleicht ein Publikum hat, das auch sie hört, so lange ist es nur billig, dass auch die ordinär-liberale Bornirtheit, die da glaubt, die Vernunft sei erst 1789 erfunden worden, ihre Stimme erschallen lässt und ihre Organe hat: Gift gegen Gift. Wir unsererseits wollen diesem pseudohistorischen Gifte nur die gesunde Milch des schlichten gesunden Menschenverstandes entgegenstellen. Zunächst also weiss jeder Sextaner, dass sich in der ethischen Welt Nichts von selber macht, nicht einmal ein kleines Sextanerpensum, dass man es im Gegentheil machen muss. Und so haben sich weder unsre Schulen, noch unsere sonstigen Institutionen von selbst gemacht, wie etwa das Gras auf dem Felde wächst, sondern in jedem Zeitalter haben die Verständigsten und Besten eine gottlose Arbeit daran gesetzt, um das hervorzubringen, dessen die Welt bedurfte. Nach Hrn. Zehlicke könnten sich nur gleich alle Philosophen, alle denkende Staats- und Geschäftsmänner aufhängen; sie werden das aber nicht thun, denn wir brauchen sie um vorwärts zu kommen. Fürs Zweite weiss jeder Handwerker, jeder Bauer, dass in den „sich historisch gebildet habenden Verfassungen" gar viele Paragraphen sind, die ihn drücken und denen er darum von Herzen wünscht, sie möchten nur recht bald historisch,

d. h. dem Leben entnommen und der Domaine des Historikers übergeben werden. Hr. Zehlicke hat gleich in Meklenburg, wenn er sich bei dem gemeinen Manne in den Städten und auf dem Lande erkundigt, die prächtigste Gelegenheit, Belege zu dieser Erfahrung zu sammeln. Fürs dritte ist jeder Bauer, wenn er nicht gar zu dumm geblieben, so gescheidt, wenn er von seinem verstorbenen Vater den Hof übernimmt, sich besagten Hof nach seinem Gusto einzurichten. Just so denken die Völker im Ganzen und Grossen heutzutage: der Volksverstand überlässt es den Gelehrten, auszumachen, ob die Einrichtungen der Vergangenheit für diese gepasst haben, mit dem Kunstausdrucke: ob sie sich historisch rechtfertigen lassen; er sieht sich seine Welt mit seinen Augen an, vergleicht das Ueberlieferte mit dem Bedürfnisse der Gegenwart, und was diese Bedürfnisse nicht befriedigen kann, was vielleicht gar das Dasein genirt, hemmt, unbehaglich macht, das will er so bald als möglich aus dem Wege geräumt wissen, damit für das Rechte Platz gewonnen werde. Hat Hr. Zehlicke für seine Person Geschmack an solchen Dingen im Patrimonialgerichte, Adelsprivilegien u. s. w., so wollen wir darüber mit ihm nicht streiten, er mag seine Gründe haben auf der Seite der Privilegirten zu stehen; wir Andern aber, die wir für uns keine Vorrechte, sondern für Alle das gemeine Recht wollen, wir Andern, die keine Lust haben, uns von einer winzigen Minorität von Vorrechtlern hudeln zu lassen und uns schlecht zu befinden, damit jene sich wohl befinden, wofür wir, beiläufig gesagt, gar keine Nothwendigkeit einsehen; wir Andern also, die unermessliche Majorität, wir wollen es nicht leiden, dass uns Jemand, wer es auch sei, „revolutionär“ schimpfe, selbst dann nicht, wenn es aus blosser Bornirtheit geschieht. Wir wissen nicht, was Hr. Zehlicke unter „höheren und edleren Ideen“ versteht, für welche die in Realschulen Gebildeten nach ihm keine Begeisterung haben sollen; das aber wissen wir, dass ihm selbst die Idee der Geschichte ihren Gehalt nie aufgethan hat, sonst würde er nicht so unangemessene Vorstellungen von einzelnen Thatsachen, wie z. B. die Realschule, haben. Was kann kindischer sein, als diese leere Abstraction von einem Unwillkürlichen, sich von selbst gemacht Habenden und durch keinen menschlichen Vorwitz Hervorgerufenen einerseits und dem sog. Gemachten andrerseits? Ich bin überzeugt, Kletke in Breslau, Tellkampf in Hannover, Vogel in Leipzig, und gewiss noch viele andere Realschulen haben in ihren oberen Classen jedes Jahr eine Anzahl von Realschülern, die einen solchen Gegensatz belächeln und ihn nicht gemacht (denn er existirt Gott sei Dank gar nicht), sondern erphantasirt nennen würden. Als wenn nicht in jedem historischen Factum, sei es nun ein Krieg oder ein Frieden, ein Handelstractat oder ein Zollgesetz, eine Constitution oder ein bürgerliches Gesetzbuch, eine Schulordnung oder eine Erfindung wie Dampfmaschinen,

Eisenbahnen, Blitzableiter, Galvanoplastik u. s. w., ein grosses Gedicht oder ein philosophisches System, und was man sonst noch nennen mag, als wenn nicht jedes dieser Dinge eine Synthese wäre, hervorgebracht durch die vergangene Cultur, den gegenwärtigen Volksgeist und das ausführende Individuum. Mein Gott, das gehört ja zum A B C der heutigen Bildung. Warum aber unsere Realschulen nicht so gut zu dieser Einsicht kommen sollen, als die Gymnasiasten, wenn sie auch den letzteren durch eine reichere Sammlung von Belegen vermittelt wird, das lässt sich nicht absehen. Die neuere Geschichte seit dem Ende des Mittelalters, lernen sie wenigstens ebensogut als die Gymnasiasten, und diese vierhundert Jahre bieten vollkommene Gelegenheit, um historische Bildung an ihnen zu gewinnen. Hätten nur unsere Studirten immer so viel aus der Geschichte gelernt, wie unsere Industriellen. Es gibt keinen rationellen Fabrikanten, kaum mehr einen Färbermeister, der nicht einigermaassen anzugeben wüsste, wann, wo, wie und durch wen sich die Maschinen und Verfahrungsweisen seines Gewerbes seit fünfzig Jahren verändert, resp. verbessert haben und der nicht sorgsam jede Gelegenheit benutzte, um von Fachgelehrten, aus Büchern, aus Zeitschriften über die neuesten Verbesserungen Erkundigungen einzuziehen. Wollte Gott, unsere studirten Geschäftsmänner hätten Alle diesen historischen Sinn! und nun müsste es doch mit Hexerei zugehen, wenn Leute, die sehr ausführlich wissen, wie viele Metamorphosen eine Menge physikalischer und chemischer Industriezweige haben durchgehen müssen, wie viele Voraussetzungen, welche reiche historische Vermittelung fast jede neue Erfindung hat, die einfache Reflexion zu machen unfähig sein sollten, dass im Staats- und im Culturleben auch die Erfahrung vergangener Jahrhunderte die Grundlage unseres heutigen Denkens und Thuns ist. Hr. Zehlicke und seine Meinungsgenossen mögen nur ihre Angst vor den Realschulen ablegen und ruhig schlafen. Gelehrte Philosophen, Theologen, Philologen u. s. w. sind, wenn sie nicht nebenbei eine gute Dosis gesunden Menschenverstandes haben, im Stande, ein hagelneues System der sittlichen Welt, einen neuen Staat, eine neue Religion, eine neue Erziehung u. s. w., über Nacht auszuhecken, oder auch herauszuspeculiren, dass der gesammte deutsche Mittelstand, der seit Jahren einmüthig Realschulen für seine nicht zum Staatsdienste bestimmten Söhne fordert, radotirt und unter die Vormundschaft einiger classischen Philologen zu stellen ist; und auf unsern Gymnasien vorgebildete Studenten sind, wenn sie nicht wieder mit einem derben gesunden Menschenverstande gesegnet sind, im Stande in den Theorien solcher gelehrt-verkehrten Systemmacher ein ganz neues Heil für die kranke Welt zu sehen, dem sog. Meister eine Schule und Anhang zu bilden, und die charaktervollsten unter den Bethörten sind auch im Stande, um die Lehre des Meisters zu realisiren und der neuen Welt zur Geburt zu verhelfen, bewaff-

net nach Frankfurt zu ziehen und dort sich und andere unglücklich zu machen; — von Landwirthen, Fabrikanten und Kaufleuten, die in reellen Realschulen ihre allgemeine Bildung erlangt, ist Aehnliches nicht zu fürchten. Kommt Ihr ihnen mit etwas Neuem, so glotzen sie Euch zwar nicht an, als redetet Ihr böhmisch mit ihnen; sie antworten Euch auch nicht mit dummem Lächeln aus dem feisten Vollmondgesichte, das Neue tauge überhaupt Nichts, so z. B. verdürben die Pferde auf den Chausseen die Hufe, weshalb die alten Landstrassen besser seien; der Zollverein werde den Zucker und den Medoc vertheuern und da bei ihm die Zollfreiheit für die Rittergutsbesitzer nicht mehr würde bestehen können, so sei er ja offenbar gemeinschädlich, und man befinde sich überhaupt wohl — solche Argumente werdet Ihr nicht zu hören bekommen, aber rechnet um Gotteswillen auch nicht auf die Leichtgläubigkeit eines akademischen Auditoriums, das vor Enthusiasmus vergehen will, wenn irgend ein paradoxenreicher Docent auf dem philosophischen Seile tanzt und die tiefsten Geheimnisse des Himmels und der Hölle an den Tag bringt, als hätte er wie Tantalus mit dem lieben Gott zu Tische gesessen, und bei der Geburt des Satans den Accoucheur gemacht. Nein! Wie der auf einer reellen Realschule gebildete Geschäftsmann sich in seinen Privatangelegenheiten benimmt, so benimmt er sich auch, wenn es sich um rem publicam handelt. Zuerst schlägt er keine alte Maschine entzwei, bis er sicher weiss, dass eine neue zu haben und diese in der That besser, zweckmässiger ist; dann erwägt er seine Mittel und die Kosten der Neuerung. Es gibt nichts Vorsichtigeres, als die Majorität der Realisten, sie gehen gern den sichern Weg, wollen von Revolution nun ganz und gar nichts wissen, und die Welt würde viel langsamer gehen, als sie wirklich geht, wenn es nicht neben diesen Leuten auch noch Gelehrte gäbe, von denen immer Einige dem Zeitalter um etliche Schritte voraus sind und gewissermaassen der Armee der Menschheit als éclaireurs dienen. Hr. Zehlicke redet auch von Demokratie, wie es scheint, ohne je die Demokratie erfahren zu haben. Versteht er unter den demokratischen Verfassungen, nach denen die Realschulen das Verlangen einflössen sollen, solche Verfassungen, die dem Vorrechtlerthum einer Adelskaste ein Ende machen und nur solche Stände und Rangunterschiede anerkennen, zu denen der Zugang keinem Staatsbürger durch die Geburt verschlossen ist, also Verfassungen, in denen keine Geburtsaristokratie sich zwischen Fürst und Volk schiebt, so wollen wir die Realschulen höchlich loben, wenn sie solche Früchte tragen. Versteht er aber unter demokratischeren Verfassungen Republiken, ich meine Polyarchien, Staaten ohne einen Fürsten, so kann er ohne Furcht sein, die deutschen Dynastien wurzeln tief. In Grunde hat sich aber Hr. Zehlicke bei der ganzen Phrase wohl nichts Besonderes gedacht, auch nicht viel denken

können, da, so viel ich weiss, Hr. Zehlicke weder in Nordamerika noch in der Schweiz gelebt, also, wie gesagt, die Demokratie nie erfahren hat. Ref., der in diesem Falle ist, kann den an der Demophobie Leidenden versichern, dass nicht die realistisch Gebildeten, sondern die Studirten in der Schweiz in der Regel das antihistorische Princip vertreten. Der Canton Appenzell A. Rh. z. B. ist eine absolute Demokratie, ein Landsgemeinden-Canton, dabei rein industriell, es gibt in dem ganzen Canton vielleicht nicht hundert Leute, die Latein verstehen, nicht zwanzig, die Griechisch wissen, man kennt kein Gymnasium dort, nur eine Realschule, und die Appenzeller Landsgemeinde, nämlich die Gesammtheit der Bürger, zeigt sich in allen cantonalen Angelegenheiten so conservativ, dass Landammann und Regierung oft verzweifeln wollen. Im Canton Zürich finden sich ebenfalls sehr viele und reiche Industrielle und Kaufleute, namentlich fast alle Bürger der Stadt Zürich, auf der conservativen Seite, die sog. Radicalen dagegen zählen die Mehrheit der Studirten zu den Ihrigen, und, was nicht zu übersehen, sind die radicalen Studirten in Zürich fast Alle auf deutschen Universitäten gebildet und die meisten der nach Zürich berufenen deutschen Gelehrten halten sich zu ihnen. Und ich kann den Hrn. Zehlicke versichern, dass es unter diesen radicalen deutschen Gelehrten in Zürich und an andern Orten der Schweiz Viele gibt, die nicht nur auf deutschen Gymnasien einmal Lateinisch und Griechisch u. s. w. gelernt, sondern sogar auf deutschen Universitäten auch noch Philologie studirt und als Philologen Namen und Ruf haben. Und doch sind sie radical, der Theorie des Hrn. Zehlicke gleichsam zum Hohn. Denn billigerweise müssten alle diese Männer auf Realschulen gebildet sein.

Hr. Zehlicke bringt auf S. 13. sogar den alten Fritz ins Spiel. Das erinnert mich an eine Epître dieses grossen Königs, der für seine Person kein Quietist war, sondern den Fortschritt wollte und recht gut wusste, dass man sich nicht an das Ueberlieferte zu halten hat, sondern dass jede Zeit selbst Neues schaffen muss, damit sich auch von ihr Etwas überliefern lasse. Hier einige Verse des gekrönten Philosophen; die Epistel (an den Geheimenrath Podewils gerichtet) steht in meiner französischen Chrestomathie und ich will hoffen, dass sie von den Realschülern (und wo möglich auch von den Gymnasiasten) recht fleissig gelesen und von den Lehrern mit Nutzanwendungen interpretirt wird:

Ne remarquez-vous pas en passant en revue
L'Europe chaque jour présente à votre vue,
Dans des climats divers et parmi tant de lois,
Que du moine au pontife et des commis aux rois,
Aucun mortel ne fait tout ce qu'il pourroit faire?
Le fils aveuglement suit les pas de son père;
Il n'est aucun état qui ne soit plein d'abus,
On les souffre, on s'en plaint, n'exigeons rien de plus.
. . . . . .

L'un préfère aux travaux les plaisirs de la vie,
L'autre craint en secret de réveiller l'envie,
Et d'entendre crier contre le novateur .....
. . . . . .

Ces indignes mortels qui tolèrent nos maux,
Laissent nos lois, nos moeurs et tout dans le cahos;
C'est un plaisir divin de pouvoir tirer l'ordre
De la confusion et du sein du désordre;
Mais quelque sort malin, par des moyens secrets,
Retarde et bien souvent enchaîne nos progrès;
L'interêt, le dépit, la crainte, la paresse,
Sont les lâches ressorts de l'humaine faiblesse .....
. . . . . .

Sachez comme en effet la monde se gouverne.
Ceux devant qui le peuple en tremblant se prosterne,
Elevés dans la pompe et dans l'oisiveté,
D'un ouvrage suivi redoutent l'âpreté;
Occupés des plaisirs au sein de la mollesse,
Ces fainéants heureux respectent leur paresse;
Les affaires iront selon le gré des Dieux,
Tous le événements étoient prévus par eux,
Et le soin que du monde a pris la Providence
Des travaux superflus en honneur les dispense,
Leur lâche quiétude adopte ces raisons
Et perd dans ses langueurs les jours et les saisons ....

5. Taugen die Realschulen darum nichts, weil ihre Vertreter Opposition gegen die Gymnasien machen, welche Opposition „ein Element in sich trägt, welches, wenn es auch nicht absolut revolutionär ist, doch, wie die Erfahrung lehrt, sehr leicht revolutionär werden kann.“ Wieder die alte Leyer. — Ferner seien die alten Sprachen eine so schöne Sache. Spasshafterweise führt Hr. Zehlicke zu ihren Gunsten (S. 13) zwei Sätze meiner „Bürgerschule“ an,* nur beweisen diese Sätze bloss, dass überhaupt fremde Sprachen zur höheren Bildung gehören, nicht aber, dass es just die alten sein müssen. Um das hier nicht wieder ausführlich beweisen zu müssen, will ich nur an den grossen Philologen F. A. Wolf und an die Philosophen Herbart und Hegel erinnern, die grade so dachten, wie der deutsche Mittelstand, dass nämlich Lateinisch und Griechisch nur ein Studium für künftige Gelehrte ist. Was dann Hr. Zehlicke über die Begeisterung sagt, welche sich an Homer, Sophokles, Plato, Virgil, Horaz u. s. w. entzünden lässt, wird auch wohl von Schiller, Goethe, Sheakspear, Gibbon, Guizot u. s. w. gelten, und was sich dann weiter S. 15. über die Gewinnung eines Extracts, eines Färbestoffs oder sonst eines brauchbaren Präparats gesagt findet, das steht auch in der „Bürgerschule“ S. 90 zu lesen, ist aber cum grano salis zu verstehen. Allerdings sollen Physik, Chemie u. s. w. in liberaler Weise in den oberen Classen der Realschulen gelehrt werden und nicht eigentlich specielle Technologie; es ist aber immer sehr wohl gethan, wenn der Lehrer der Chemie in einer Realschule bei

* Bei mir S. 16 oben und S. 54 in der Mitte.

allen Stoffen, die er behandelt, zugleich auf die Gewinnung und die Anwendung derselben einen Blick wirft und so mit der allgemeinen Chemie gleichzeitig eine Einleitung in die technische Chemie gibt; und da doch in der organischen Chemie einmal von den freiwilligen Zersetzungen organischer Körper, von der Wein-, Schleim-, Essig- und sauern Gährung, von der Fäulniss u. s. w. die Rede sein muss, so kann auch sehr bequem und schicklich ein Wort über Weinbereitung, Bierbrauerei, Branntweinbrennerei, Essigfabrikation, Bäckerei, trockene Destillation, Bleicherei, Färberei und warum nicht auch über die Leimsiederei? gesagt und damit denjenigen jungen Leuten, die eines dieser Gewerbe erlernen sollen, eine Propädeutik zu ihren späteren Fachstudien, den Andern wenigstens eine sehr wünschenswerthe allgemeine Kenntniss dieser Processe gegeben werden. Wenn unsre gewöhnlichen Philologen, Theologen, Juristen u. s. w. nur halbwegs eine Ahnung von dem Gehalte dieser Wissenschaften hätten, so würden sie nicht so spröde gegen dieselben thun. Denn über den Aberglauben, als seien diese Dinge nicht eben so gut Wissenschaft, wie etwa Dogmatik oder Grammatik oder römisches Recht, werden sie doch allmählich hinaus sein.

6. „Dürfte es (für sich bestehenden) Realschulen schwieriger sein, Fleiss und gute Disciplin zu erhalten, als auf den Gelehrtenschulen.“ Aberglauben, nichts als Aberglauben. Ich bin nun zum zweitenmale im Falle — zuerst am Collége in Genf — an einer Anstalt zu lehren, wo ich in einer Stunde Gymnasiasten, in der andern Realschüler zu unterrichten habe; ich muss hinzufügen, dass ich eine entschiedene Vorliebe für den Unterricht der Gymnasiasten habe, und mich nicht leicht entschliessen könnte, meine Lehrerthätigkeit ausschliesslich einer höheren Bürgerschule zu widmen. Ich bin also eher parteiisch für die Gymnasiasten. Die hiesigen hier in Aarau sind fast alle wackere Burschen, an denen ein Lehrer seine Freude haben kann und bei denen die Disciplin gar keine Mühe macht. Ich könnte aber nicht sagen, dass die Schüler der Gewerbschule weniger Fleiss, weniger Aufmerksamkeit, weniger Eifer zeigten, dass sie roher wären, oder schwerer zu leiten, als ihre Kameraden im Gymnasium. Auch habe ich vom seligen Spillecke nie gehört, dass Fleiss und Disciplin im Friedrich-Wilhelms-Gymnasium besser wären als in der K. Realschule; Hr. Zehlicke darf nur seinen nunmehrigen Collegen, Hrn. Dr. Heussi fragen. Eben so wenig habe ich je vernommen, dass Kletke in Breslau und Vogel in Leipzig über Mangel an Fleiss und Disciplin zu klagen und die Directoren der Gymnasien in Breslau und Leipzig in diesem Stücke zu beneiden hätten. Es wird also wohl nicht am Lateinischen und Griechischen und auch nicht an den Schülern, sondern sonst wo liegen, wenn „den bisherigen Erfahrungen nach“ (nach welchen Erfahrungen?)

„die Realschulen meistens den gewünschten Lerntrieb und Fleiss bei ihrer Schuljugend zu erzeugen nicht vermocht“ haben sollten. — Merkwürdigerweise sieht Hr. Zehlicke da eine Hülfe, wo ich eine Gefahr erblicke. Er meint nämlich, auf jeder Realschule befinde sich eine nicht geringe Anzahl von solchen Schülern, die das entschiedene Bewusstsein in sich tragen, dass sie eben nicht nöthig haben, viel zu lernen; die Gymnasialjugend sei aber heutiges Tages darauf gefasst und damit einverstanden, fleissig zu sein; werde ihr nun die Jugend einer Realschule hinzugesellt, gleichsam an die andere Seite des Wagens gespannt, so dürfte auch diese leichter in einem guten Zuge erhalten werden können. — Meiner Ansicht und Erfahrung nach verhält sich die Sache sehr anders. Am besten ist es freilich, wenn die Verhältnisse erlauben, Gymnasium und Realschule zusammen zu bringen — allerdings nicht so, wie Hr. Zehlicke meint, sondern wie man es zum Beispiel an der Züricher, an der Aargauischen Cantonsschule gethan hat. So fehlerhaft es nämlich ist, das Fachlehrersystem in unteren Classen, bei zehn- bis vierzehnjährigen Knaben anzuwenden, so fehlerhaft ist es, in den oberen Classen das Classenlehrersystem ausschliesslich regieren zu lassen: in den oberen Classen braucht man Fachlehrer, namentlich können die Fachlehrer für solche Zeiten nöthig werden, wo ein Unterrichtsgegenstand (z. B. Deutsch, Französisch, Geographie, Naturgeschichte, Physik und Chemie) erst in Aufnahme zu bringen, eine Observanz, eine Tradition zu begründen ist. Ein Fachlehrer der Geographie, ein Fachlehrer der französischen Sprache und Litteratur an einem (oberen) Gymnasium — und manche Gymnasien sind von ihren Pro-Gymnasien getrennt — hat aber zu wenig Stunden; wird ihm z. B. — was ungefähr an den höheren Schulen der Schweiz gilt, für jede wöchentliche Stunde jährlich 70 Gulden (40 Thlr.) bezahlt, so macht das für 8 wöchentliche Stunden 560 Gulden (320 Thlr.), wovon er natürlich nicht leben kann. Muss er nun für den Rest seines Bedarfs Privatstunden oder in einer andern Schule seines Wohnortes Stunden übernehmen, so ist das unangenehm; übernimmt er an seiner Schule noch Stunden in einem andern Fache, so ist das wieder unangenehm, für die Schule und für den Lehrer. Ein Lehrer an einer höheren Lehranstalt, sei er nun Philolog, Geograph, Chemiker, Mathematiker oder was sonst, soll sich nicht zersplittern müssen, er soll sein Fach nach seinem ganzen Umfange studiren und wo möglich fördern. Steht nun neben dem Gymnasium eine h. Bürgerschule (in der Schweiz Gewerbschule, Industrieschule genannt), so ist allen Theilen geholfen: die Lehrer, welche an einer der beiden Anstalten zu wenig Stunden haben, werden für beide benützt und können alsdann anständig honorirt werden. * Für die Schüler

* Z. B. an der hiesigen Cantonsschule. (Gymnasium und Gewerb-

sind die Vortheile offensichtlich. Sie haben Fachmänner, nicht Dilettanten zu Lehrern; da jede Anstalt ihren eigenen Rector hat, wenn auch jedesmal der älteste der beiden Rectoren Rector des Ganzen ist, und die Gymnasiasten allein, die Realschüler allein unterrichtet und nur da zusammengebracht werden, wo es nicht schadet, vielmehr nützt: so erzeugt sich in Beziehung auf Haltung und Disciplin ein edler Wetteifer, man will seiner Schule Ehre machen, sich nicht übertreffen lassen; im Unterrichte kann aber beiden Anstalten ihr Recht widerfahren, weil Fuchs und Kranich jeder besonders gespeist werden. Auch wird so unter den jungen Leuten beider Schulen gegenseitige Achtung und Zuneigung befördert, die Gymnasiasten kommen nicht in Versuchung sich zu überschätzen und gegen die Realschüler hoffärtig zu thun; die allgemeine Bildung gewinnt besonders dadurch, dass die Realschüler im Umgange mit den Gymnasiasten über den gelehrten Unterricht Mancherlei vernehmen, während die Gymnasiasten bei ihren Kameraden der Realschule wieder ein wenig von Chemie, Maschinen u. s. w. sehen. Summa, der künftige Jurist, Theolog, Arzt bekommt Respect vor dem Fabrikanten, Kaufmann, Landwirth, Ingenieur u. s. w., und umgekehrt. — Ist eine solche Combination der Gelehrten- und der Realschule unmöglich, so ist absolute Trennung das Beste; lässt man, wie Hr. Zehlicke es anpreist, die Realisten bei den Gymnasiasten zur Miethe wohnen, so entsteht nichts als Ungemach daraus. Hr. Zehlicke wird es wahrscheinlich noch an seinem Gymnasium erleben, was es heisst, wenn in einer Familie Kinder aus zwei Ehen sind. Nicht die für sich bestehenden Realschulen werden anfänglich leicht „der Freihafen für den Auswurf aller Gelehrtenschulen", aber die realistischen Parallelclassen an Gymnasien haben eine absonderliche Disposition dazu, die Talentlosesten und Arbeitsscheuesten der Gymnasiasten anzuziehen: diese Rea-

---

schule haben jede nur 4 Classen, weil die unteren Classen als besondere Anstalten — Bezirksschulen — da stehen.)

	Gymnasium.	Gewerbschule.
Deutsche Sprache und Litteratur, nebst Politik, Rhetorik u. philos. Propädeutik	Prof. *Rochholz.*	Prof. Dr. *Kurz.*
Lateinische u. Griechische u. s. w.	Prof. *R. Rauchenstein.*	— —
	Prof. *F. Rauchenstein.*	— —
Französische u. s. w.	Prof. Dr. *Mager.*	
Geschichte u. Geographie . .	Prof. *Aebi.*	Prof. *Hagnauer.*
Mathematik	Prof. *Moosbrugger.*	Prof. *Rytz.*
Physik.	Vacat.	
Chemie	— —	Prof. Dr. *Bolley.*
Naturgeschichte	Med. Dr. *Zschokke*, (provis.)	

Die Hülfslehrer für Italiänisch und Englisch, Religion, Gesang, Turnen, Exercieren und Kunstzeichnen vereinigen in ihren Stunden Gymnasiasten und Gewerbschüler; für die Gewerbschüler allein sind die Lehrer des Planzeichnens und des Modellirens u. s. w. angestellt. — Da die beiden für alte Sprachen angestellten Professoren nicht alle nöthigen Stunden geben können, so müssen c. wöchentlich 10 Stunden von zwei der andern weniger beschäftigten Hauptlehrer übernommen werden.

listen bilden in den Gymnasien ungefähr das, was die Soldaten der zweiten Classe in den Regimentern. Sie sind eine Art von Strafcompagnie, oder auch die Hintersassen, die blossen Schutzverwandten, die Plebejer, während die Gymnasiasten die Herren, die Vollbürger, die Patricier der Anstalt sind. Wie aber Rechtsungleichheit nicht nur den Benachtheiligten, sondern auch den Bevorrechteten stets mehr oder weniger demoralisirt, so haben auch diese Realisten einen recht betrübten Einfluss auf die Gymnasiasten. In einem Sinne sind sie halbe Freiherren, die Glücklichen — ich raisonnire hier wie ein Quartaner — brauchen die schweren Verba in μι nicht zu lernen u. s. w., andrerseits sind sie verachtet — denn man mag sagen, was man will, junge Leute achten ihr Schulwissen und Können hoch: wenn man die Schüler in den Stunden für deutsche und französische Sprache, für Geographie, Geschichte u. s. w. zusammenbringt, so werden die Realisten im Ganzen gegen die Gymnasiasten zurück sein. Lernbegierige Gymnasiasten werden oft wünschen, irgend Jemand schnitte der Classe den Realistenschweif ab, es wird sich eine Verachtung der nicht gelehrten Professionen bei ihnen allmählich ansetzen; die Realisten werden ebenfalls oft genug das demüthigende Gefühl empfinden, das in ihrem Hintersassenthum liegt.

7. Ist ..... Aber hier soll ich gegen mich selbst zu Felde ziehen. Ich hatte nämlich in meiner „Bürgerschule“ (S. 12) gesagt: „Die Bürgerschule ist erst ein Werdendes, nur ihre Anfänge liegen dem Auge bloss; was sie sein wird, verdeckt die Zukunft und kann nur mit Hülfe der Analogie annäherungsweise bestimmt werden.“ Ich sagte dies, um die Leser jenes Büchleins gegen mich selbst zu warnen, um sie darauf aufmerksam zu machen, dass, weil sich nur das Seiende eigentlich begreifen lässt, in meinem Büchlein nothwendig Manches stehen werde, was mehr Ahnung und Vorschau als Begriff und Anschauung ist. Hr. Zehlicke eignet sich S. 17 diese Worte an, zieht aber ein Argument gegen die Realschulen daraus: die Sache sei noch neu; dass das Lateinische eine gar schöne Sache sei, das wisse man bestimmt, auch forderten ja die preussischen Behörden von den Realschulen Latein u. s. w. * Puissamment raisonné!

Aus allem Diesem schliesst nun Hr. Zehlicke, es sei das Beste, dass die Gymnasien erweitert und auch zu Realschulen

---

* Hr. Zehlicke schilt die Anhänger der Realschulen wiederholt, dass sie die Historie verachten, d. h. doch wohl, die Thatsachen nicht kennen. Wenn man aber selbst ein gläsernes Dach hat, so muss man nicht mit Steinen werfen. S. 18 heisst es z. B.: in Genf könne man sicherlich beurtheilen, durch welche Mittel die Industrie gehoben werden könne, und doch trage man dort kein Verlangen nach Realschulen. Insofern man das nicht mehr zu verlangen braucht, was man schon hat, ist dies richtig. In Genf besteht zunächst das Collége. Dieses zerfällt in die Classes latines, deren 6 sind, (das Gymnasium) und die 4 Classes françoises (die untere Realsch.). Die Schüler beider Abtheilungen haben keinen Unterricht gemeinsam. Auf

gemacht werden. Bisher verfuhr er antithetisch, von hier an wird er thetisch. Ich habe oben erklärt, dass auch ich eine Vereinigung beider Anstalten in der dort angegebenen Weise für das Beste halte, muss aber leugnen, dass die bei dieser Weise erzielten Vortheile auch bei der von Hr. Zehlicke gemeinten Vereinigung entstehen. Er selber führt folgende an:

1. Können zu den Studien nicht geeignete junge Leute mit Leichtigkeit zu den Reallectionen übergehen. Einverstanden. — Wenn nur Reallectionen, an denen Gymnasiasten und Realschüler zugleich Theil nehmen sollen, viel taugten.

2. Braucht sich der Schüler erst mit 14 oder 15 Jahren für den künftigen Beruf (sollte Stand heissen: im Studirtenstande gibt es viele Berufe) zu entscheiden, nicht schon im achten oder neunten Jahre. — Worauf ich antworte: Bis zu zehn Jahren gehören die Knaben in die allen Ständen gemeinsame Elementarschule; im elften und zwölften Jahre, also in den beiden unteren Classen des Gymnasiums wird blos Latein gelehrt, das kann in diesen beiden Classen die Realschule auch allenfalls thun; im dritten Jahre beginnt aber das Griechische: sollen nun die Realisten auch noch zwei Jahre hindurch Griechisch mitlernen? — Bedenket doch, dass um zu wollen, der Mensch Etwas wollen, sich bestimmen muss: omnis determinatio est negatio. In der Regel weiss man aber bei zwölfjährigen Knaben, wozu sie taugen.

3. Befördert die Vereinigung eine sehr wünschenswerthe grössere gegenseitige Anerkennung zwischen den Gelehrten und den Gebildeten; eben so werden auf der so vereinigten Schule keine abstracten und metaphysischen Incroyables aus den Gymnasiasten, aus den Realisten keine banausischen Menschen. — Dies gilt von der obenerwähnten Combination, bei der die beiden Schulen gleichberechtigt dastehen, nicht aber wenn die Realisten bei den Gymnasiasten nur zur Miethe wohnen.

4. Ist die Erweiterung, deren das Gymnasium bedarf, um zugleich Realschule zu sein, sehr unbedeutend, denn

a. haben beide Anstalten den Hauptzweck, Bildung zu bewirken.

b. sind der Realschule drei Viertel oder gar vier Fünftel sämmtlicher Lectionen mit der Gelehrtenschule gemein, so dass eigene Realschulen Luxus sind;

c. ist auch in der Methode keine wesentliche Verschiedenheit, ergo wieder Luxus.

Ich glaube diesen Gründen gleich im Anfange dieses Artikels die Grundzüge einer Widerlegung entgegengestellt zu haben. Sollte so viel Scharfsinn dazu gehören, um die specifischen Unterschiede zwischen der allgemeinen Bildung des Gelehrten und der

---

die 6 classes latines folgt dann bei der académie der cours préparatoire, ehe die theologischen oder juridischen Studien beginnen, und die Schüler der classes françoises treten, wenn sie Lust haben, in die für sich bestehende école industrielle, welche ich nicht näher kenne.

allgemeinen Bildung der Landwirthe, Industriellen, Handelsleute u. s. w. zu erkennen, so bleibt nichts übrig, als bei ausgezeichneten Individuen beider Kategorien Umfrage zu halten und sie über das, was sie interessirt und wie es sie interessirt, auszuforschen. Auch sind tüchtige Fachlehrer zu befragen, die in Gelehrten- und Realschulen denselben Gegenstand gelehrt und dabei gelernt haben, wie sie den Gegenstand darbieten und was sie von ihm geben müssen, um in beiderlei Anstalten Erfolge zu haben. Ich wenigstens für meine Person gestehe, mir einen Unterricht gar nicht vorstellig machen zu können, an dem Gymnasiasten und Realschüler zugleich mit Nutzen Antheil nehmen könnten, und wenn ich überlege, wie es wohl kommen mag, dass so Viele ihrerseits eben so wenig fassen können, warum denn die Realschüler nicht den historischen, geographischen, deutschen, französischen, mathematischen u. s. w. Unterricht eines Gymnasiums sollten geniessen können, so stosse ich auf eine Ursache, die ich kaum zu nennen wage, weil ich wieder gescholten zu werden besorge. Es kommt mir nämlich vor, als hätten diese Gegner der Realschulen ganz Recht, wenn sie die Gründung von Realschulen für Luxus erklären, und das Publikum ganz Unrecht, indem es Realschulen begehrt, und als seien nicht eigentlich Realschulen zu gründen, sondern vielmehr Gymnasien. Hat Hr. Zehlicke Recht, so sind die Realschulen bald fertig, wir brauchen nur den bestehenden Gymnasien das Lateinische und Griechische zu nehmen und die Realschulen stehen da, wenn man alsdann noch einige Kleinigkeiten beifügt; dann aber fehlt es uns sehr an Gymnasien. In der That, ist es wahr, dass junge Leute die nicht Griechisch lernen, den historischen, deutschen und französischen u. s. w. Unterricht in den Gymnasien mit Erfolg benutzen können, so haben wir bisher in der seltsamsten Täuschung gelebt, wir haben wie Mr. Jourdain bei Molière Prosa gemacht, ohne eine Ahnung davon zu haben, dass wir so glücklich waren; man hat uns ein X für ein V vorgemacht; wir haben Gelehrtenschulen zu besitzen geglaubt und haben unter diesem Namen nur Realschulen gehabt, in denen freilich zugleich Latein und Griechisch gelehrt wurde, und die HH. Gymnasiallehrer, wenigstens die Lehrer der Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturkunde, deutschen Sprache u. s. w. sind Schälke, nämlich in Gymnasiallehrer maskirte Realschullehrer. — Ohne Scherz, es ist meine aufrichtige Meinung, dass jedes Gymnasium, das bis dahin in Wahrheit ein Gymnasium gewesen, so wie es realistische Parallelclassen errichtet, aufhört ein Gymnasium zu sein, es sinkt zu einer Realschule herab und hat nicht einmal die Aussicht dabei, eine gute Realschule zu werden. Ich habe neulich lachen müssen, als ich in der Gymnasialzeitung von einem Programm las, in welchem Hr. Regierungsrath Landfermann in Coblenz bei seinem Abschiede von der Duisburger Schule, welche ebenfalls ein solches doppellebiges Wesen ist, die geringen Erfolge

der realistischen Parallelclassen beklagt und aus diesem geringen Erfolge nun auf den Gedanken kommt, den Realschulen überhaupt als Mittelpunkt des Unterrichts die lateinische Sprache anzurathen. Die Ursache dieses geringen Erfolges ist am ersten in der unzweckmässigen Vereinigung des Heterogenen zu suchen (kann freilich auch noch andere Gründe haben), solche Schäden lassen sich mit Latein nicht heilen. Stiefkinder gedeihen halt nicht. Freilich hat Hr. Zehlicke gegen alles dieses S. 26 eine Einwendung fertig: der Deutsche hat nun einmal die Unart und gefällt sich darin, „einen Gegensatz herauszustellen" (!) u. s. w. Wenn ich darüber aufrichtig meine Meinung sagen soll, so zeigt Hr. Zehlicke, der die Heterogenität der Gelehrten- und der Realschule leugnet, nicht mehr Verstand als die liebe Einfalt, die nur den Gegensatz sieht und nur: „Gymnasium ist Gymnasium und Realschule ist Realschule; Gymnasium ist nicht Realschule und Realschule ist nicht Gymnasium" zu sagen weiss und dabei am Ende ist; das Vernünftigste ist, sich von solchen logischen Bestimmungen — die übrigens studirt zu werden verdienen — nicht äffen zu lassen, sondern zu begreifen, dass in der Identität der Unterschied, in den Unterschiedenen das Identische zu begreifen ist. Pferd und Esel sind im Genus *Equus* identisch, sie sind aber zugleich verschieden: equus caballus ist nicht equus asinus. So sind auch Wein und Bier insofern identisch als beide Getränk sind, sie sind aber eben so verschieden. Hrn. Zehlicke's Weisheit läuft darauf hinaus, die in ihrer Tendenz Entgegengesetzten, was nur vermöge einer Einseitigkeit der Tendenz der Fall ist, in welcher die Entgegengesetzten verwerflich sind und nur zu ihrem eigenen Vortheil diese starre Einseitigkeit etwas mildern können, eklektisch zu vermitteln; er mildert den Wein dadurch, dass er quantum satis Bier hinzugiesst. Als Rhein- und Weinländer protestire ich gegen diese Verbesserung, wenn ich mittrinken soll, Hrn. Zehlicke aber wünsche ich von Herzen ein Prosit. Weiss man denn in Parchim nicht, dass man wohl Maulesel ziehen kann, diese schätzbaren Creaturen aber selbst zeugungsunfähig sind? Nun ist gar das Juste-Milieu schon bis nach Meklenburg gedrungen. Quousque tandem! Wenn der alte Hegel nicht jetzt seinen Credit verloren hätte, so würde ich Hrn. Zehlicke an das leutselige Dictum von dem Manne erinnern, der Obst essen wollte, aber als Feind aller Einseitigkeit Kirschen und Pflaumen ausschlug und eben Obst begehrte. Spinoza's omnis determinatio est negatio habe ich schon einmal erwähnt, es ist eben eins von den Grundpfeilern eines gesunden Denkens. Wer so ritterlich gegen die Materialisten für das Ideale kämpft und Platon unter seinen Argumenten mit aufführt, der sollte billigerweise auch einigermassen mit der Natur der „Idee" bekannt sein und wissen, dass man im Denken und im Handeln ein εἶδος muss festhalten können.

(Schluss folgt.)

III.

1. Reliefcharte von Europa von *Louis Erbe*, 2 Schuh 4 Zoll hoch und 2 Schuh 9 Zoll breit. In schwarzer Rahme 16 fl. 30 kr.
2. Reliefcharte von Palästina mit 1 Karte der Stadt und Umgegend von Jerusalem, von demselben. 1 Schuh 4 Zoll hoch, 1 Schuh 3 Zoll breit. 3 fl. 12 kr. Stuttgart, bei Ferd. Steinkopf und dem Verf. selbst.

Bekanntlich war es Zeune, der neben seinen sonstigen Verdiensten um die Geographie, auch den glücklichen Gedanken hatte, für sein Blindeninstitut in Berlin Reliefcharten zu bearbeiten, deren ungemeine Zweckmässigkeit für den geographischen Unterricht überhaupt sich bald herausstellte, und deswegen auch grossen Beifall fand. Wenn sie demungeachtet nur in sehr beschränkten Kreisen benützt wurden, so muss diess neben einer oft beinahe unbegreiflichen Gleichgültigkeit in Sachen des Unterrichts doch zugleich auch auf Rechnung der bedeutenden Kosten gesetzt werden, welche die Anschaffung dieser Reliefs den meist ziemlich beschränkten Schulcassen verursachte. Es kann sich hier nicht darum handeln, die Zweckmässigkeit solcher Lehrmittel erst noch zu erörtern, da man hierüber längst im Reinen ist. Aber eben um der Wichtigkeit derselben willen glaubte Ref. auf die oben genannten Arbeiten aufmerksam machen zu sollen, indem diese durch ungemeine Billigkeit der Preise eine weit allgemeinere Anwendung als bisher möglich machen. Neben dem aber darf wohl gesagt werden, dass bei ihnen auch wirklich die Fortschritte in diesem Zweige der bildenden Kunst sichtbar sind, indem sie nicht nur durch eine Genauigkeit, Sorgfalt und Treue des Bildes, sondern auch durch eine Schönheit der Ausführung sich auszeichnen, welche — nicht etwa nichts zu wünschen übrig lassen, denn dessen möchte allerdings noch Manches sein, — aber wenigstens alle Anerkennung verdienen, und beweisen, dass der Verf. nach wissenschaftlicher wie nach technischer Vollendung gleich eifrig und mit Erfolg gestrebt hat.

Der Gedanke, auch Palästina sō zu bearbeiten, war gewiss ein glücklicher, da neben dem biblisch religiösen Interesse, das die Charte für alle christlichen Schulen, also auch für die Volksschulen empfiehlt, gerade gegenwärtig auch noch kirchliche Fragen von grosser Bedeutung, so wie die politischen Erscheinungen der jüngsten Zeit und die ohne Zweifel daran sich knüpfenden wichtigen weiteren Entwicklungen die allgemeine Aufmerksamkeit auf diesen kleinen und doch so wichtigen Punkt in einer Weise hingelenkt haben, wie diess seit Jahrhunderten nicht mehr der Fall war. Der Verf. hat bei der Bearbeitung nicht blos die neusten Quellen, und zwar besonders Robinson auf das sorgfältigste benützt, sondern auch den grossen Vortheil genossen, von sachkundigen, zum Theil mit Palästina in unmittelbarem Verkehr stehenden Männern vielfache mündliche Nachweisung und Belehrung zu erhalten.

Ref. wünscht beiden Reliefs eine recht weite Verbreitung, die

sich auch dem Vernehmen nach bereits angebahnt zu haben scheint, zumal, da ihnen durch Ertheilung der k. würtemb. goldenen Medaille für Künste und Wissenschaften an den Verfasser, so wie durch ein günstiges Urtheil des k. Studienrathes die vortheilhafteste Empfehlung vorausgegangen ist. Er verbindet damit die Nachricht, dass der strebsame Verf. bereits mit zwei weiteren Arbeiten beschäftigt ist: einem Relief von Deutschland, und einem zweiten von Europa, aber in kleinem Format, welche beide in Papier mit Farbendruck gepresst werden sollen. Dieses Verfahren wird den doppelten Vortheil gewähren, einmal, dass mittelst der auf diese Weise weit schärferen Ausprägung der Formen das Missverhältniss zwischen vertikaler und horizontaler Ausdehnung, das nothwendig immer etwas Störendes hat, der Wahrheit um ein Ziemliches näher gerückt werden kann, indem eben auch die geringeren Höhendifferenzen durch diese schärfere Ausprägung doch noch gehörig ins Auge fallen, sodann aber, dass der Preis noch ungleich wohlfeiler und nach Wahrscheinlichkeit so wohlfeil gestellt werden kann, dass solche Reliefs wirklich als Schulcharte auch in die Hände von Schülern gebracht werden können, zumal da sie bei ihrem mässigen Umfang und ihrer Leichtigkeit auch leicht transportabel sein werden.

Ref. glaubt im Interesse des Unterrichts auf diese Unternehmungen aufmerksam machen zu sollen, überzeugt, dass sie zur weiteren Hebung und Belebung des eben so wichtigen als fruchtbaren und anziehenden Unterrichtsfaches der Geographie das Ihrige beitragen werden. F. W. Klumpp.

DRITTE SECTION.
Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.
A. Deutsche Länder.
α) Allgemein deutsche Angelegenheiten.
Die Universitäten.

Berlin, 25. Nov. Gestern brachten die Studirenden dem Prof. *Böckh* zu seinem Geburtstage eine festliche Abendmusik. Böckh erwiderte auf die Anrede der Deputation ungefähr folgendes: (Wir geben die Worte nach der L. A. Z.)

„Hochzuverehrende Herren! Die Ehrenbezeigung, welche ich heute von Ihnen empfangen, pflegt in der Regel denjenigen Lehrern zu Theil zu werden, welche vermöge der Natur ihrer Wissenschaft oder vermöge der Kraft ihres Geistes bedeutenden Einfluss auf Geist und Richtung der Zeit üben, oder in Fächern, die sich vorzüglicher Theilnahme erfreuen, namentlich in Philosophie, Theologie oder Politik neue Bahnen eröffnen und ein eigenthümliches und grossartiges, viele Anhänger zählendes System repräsentiren. Zu diesen, meine Herren, gehöre ich nicht, einmal nicht vermöge der Natur meiner Wissenschaft, zum Andern nicht vermöge meiner persönlichen Stellung und Geltung. Denn meine Wissenschaft bewegt sich in längst verschwundenen Zeiten und Zuständen, und übt gerade jetzt weit weniger Einfluss auf den Geist der Zeit als früher aus, und nach meiner Stellung repräsentire ich nur meine eigene Ansicht und Gesinnung, die zufällig mit beliebten oder unbeliebten Ansichten Anderer übereinstimmt. Was ist es also, meine Herren, was mir dennoch Ihre Liebe in solchem Grad erworben hat? Es ist zunächst die gewaltige Macht, die das Alterthum über edle jugendliche Gemüther ausübt, die Macht, durch welche es im Zeitalter der Wiederherstellung der Wissenschaften den in sich versunkenen Geist des Mittelalters überwunden und sich verjüngend eine neue Schöpfung erzeugt hat. Indem ich bestrebt bin, den Geist des Alterthums, der auch diese neue Welt schuf, nach meinen Kräften zur Anschauung zu bringen, verdanke ich Ihre Zuneigung zunächst der hohen Trefflichkeit des Gegenstandes, welchen ich Ihnen nur vortrage und auslege, als eins der Organe, durch welche das Alterthum zu Ihnen spricht. Das Studium dieser unsrer Wissenschaft greift seinem Wesen nach nicht unmittelbar in die Zeitrichtungen ein; dennoch ist es einer der verderblichsten Irrthümer, wenn man es für ein todtes, unserer Bildungsstufe entfremdetes hält: wie besonders Diejenigen thun, die überall nur auf die sogenannten materiellen Interessen hinarbeiten. Das allerwesentlichste und in diesem Sinne allermateriellste und zugleich ideellste Interesse ist für jedes Zeitalter die freie Bildung des Geistes. Zu dieser führt das Alterthum, wenn wir seinen Geist fassen; dagegen allem Unfreien, sei es in wissenschaftlicher oder religiöser oder staatlicher Beziehung, wirkt es entgegen. Und hierin wurzelt allerdings auch meine persönliche Gesinnung; denn was frommte es wohl, zu erkennen, dass das Alterthum von der Unfreiheit befreit, wenn Diejenigen, die es zu ergründen streben, davon nicht selbst auch von der Unfreiheit frei würden? Das Bewusstsein des

Wahren, Schönen und Guten, welches mit dem besonnensten Maass in den Werken des Alterthums ausgedrückt ist, macht den Geist frei. Diesen Leitsternen der Menschheit huldigen Sie, meine Herren, mit mir! Und dass Sie diesen mit edler und besonnener Begeisterung huldigen, dafür danken wir Ihnen alle. Aber mit der tiefsten Rührung empfinde ich es zugleich, dass unser gemeinsames Aufblicken zu diesen gemeinsamen Idealen auch mir Ihre Freundschaft erwirbt. Empfangen Sie, verehrte Herren, dafür meinen herzlichsten und innigsten Dank, und erhalten Sie mir, ich bitte darum angelegentlichst, auch fernerhin Ihr unschätzbares Wohlwollen." Das erste Lied, welches zu dieser Feier angestimmt wurde, war die erste pythische Ode des Dichters, dem er mit so entschiedenem Erfolge so viele Stunden seines thätigen Lebens gewidmet hat, in der für echt gehaltenen überlieferten Urmelodie, die mit angemessener Begleitung der Instrumente versehen worden war; dann folgte der eben so begeisterte als kräftige und in würdiger Haltung und Steigerung fortschreitende Jakchoschor aus den Fröschen des Aristophanes und ein Festgesang, in welchem es unter Anderm hiess:

„Wo sich des Irrthums Nebel zeigen,
Geht mit der Fackel Er voran,
Und wo sich falsche Schmeichler neigen,
Tritt Er hervor, ein freier Mann."

Halle, 23. October. Der Consistorialrath, ordentliche Professor und Doctor der Theologie, *Wilhelm Gesenius*, ist heute Nachmittag 4 Uhr in seinem 57sten Lebensjahre einem hartnäckigen und schmerzhaften Magenübel erlegen. In dem redlichsten Streben nach Wahrheit, in der höchsten Wissenschaftlichkeit und Gediegenheit in seinem Fache, dem er mit unermüdlichem Fleisse und mit treuester Liebe bis an sein frühes Ende sich hingab, suchte Gesenius seine Ehre und er hat darin auch seinen Lohn gefunden. Weit über Europa hinaus war der Ruf von seinem Wissen gedrungen, und seit Jahren wanderten aus den fernsten Ländern viele Zuhörer nur zu ihm hierher; um so schmerzlicher trifft sein früher Hintritt vor allen unsere Universität. Gesenius war der einzige Sohn eines zu seiner Zeit sehr ausgezeichneten Arztes in Nordhausen am Harze, wo er am 3. Febr. 1785 geboren wurde. Die Nordhäuser Schule hat also die Ehre, wie von ihr unsere Stadt ihren ersten evangelischen Lehrer, Justus Jonas, und die hiesige Universität ihren bedeutendsten Philologen, Friedr. August Wolf, erhalten hat, so auch dem ersten Professor der morgenländischen Sprachen in Halle, Johann Heinrich Michaëlis und unserm grössten Orientalisten, dem unvergesslichen Gesenius, ihre erste Bildung gegeben zu haben. (Pr. St. Z.)

Leipzig. Wie gering der wissenschaftliche Sinn der meisten Studirenden ist, davon zeigt unsere Universität wieder ein glänzendes Beispiel, welches die Sächsischen Vaterlandsblätter berichten. Prof. *Biedermann* hat im vorigen Halbjahre sein Colleg über den Zollverein noch zu Stande gebracht, wenn auch nur mit schwacher Theilnahme Seitens der Studenten; dagegen hat die Erwartung, die Theilnahme an dem Colleg über constitutionelles Staatsrecht werde ihn dafür entschädigen, und darüber belehren, dass diese idealen Interessen sich höherer Geltung bei unserer Jugend erfreuen, sich nicht bestätigt. In der ersten Vorlesung waren 5 Zuhörer, darunter Biedermann's Famulus und 3 Nichtstudenten, in der zweiten nur 2 Nichtstudenten — kein einziger Student. Beiläufig bemerke ich, dass Biedermann schon zwei Mal constitutionelles Staatsrecht angeschlagen hat, dass aber das erste Mal nur 6 Zuhörer da waren (darunter 5 Ausländer), das zweite Mal — 1 oder 2 Ausländer — kein Sachse. Das erste Mal las gleichzeitig Albrecht Staatsrecht vor 5 — 6 Zuhörern.— Das Ministerium scheint diesem banausischen Sinne entgegenarbeiten zu wollen. Eine kürzlich erlassene Verfügung bestimmt, dass kein Student der Rechte zum Candidatenexamen zugelassen werden solle, der nicht ein Collegium über Nationalökonomie gehört habe.

Göttingen. Im verflossenen Sommer wurde hier über die Studentenverbindungen (Landsmannschaften, Corps u. s. w.) eine Untersuchung

eingeleitet. Ein Bericht in der Rheinisch. Zeit. theilt darüber Folgendes mit:

Da gegenwärtig das Urtheil des akademischen Senats über die Theilnehmer an den Studentenverbindungen publizirt und zum Theil schon vollzogen ist, so halten wir es an der Zeit, einige Worte über diesen Gegenstand zu sprechen. Nach der Eröffnung des Prorectors an die Bestraften hat nämlich Se. Maj. der König sich allergnädigst bewogen gefunden, für diesesmal in der Theilnahme an den Verbindungen mehr einen jugendlichen Leichtsinn zu sehen, als eine nach der Strenge der Gesetze zu strafende Gesetzwidrigkeit. Hätte aber auch die Strenge eintreten sollen, welche im Jahr 1840 verkündet wurde, so würde diess für Hunderte von jungen Männern ein Unglück gewesen sein. Damals wurde nämlich durch einen Anschlag am schwarzen Brette bekannt gemacht, dass es Wille des Königs sei, dass Niemand eine Stelle in königlichen Diensten bekommen könne, welcher an einer Studentenverbindung Theil genommen. Die gegenwärtige Milde haben die Studirenden vielleicht lediglich dem Umstande zu verdanken, dass der grösste Theil des hier studirenden hannöverschen Adels der Theilnahme an Studentenverbindungen überwiesen ist. Diesen hoffnungsvollsten Theil der akademischen Jugend aber von dem Genusse der Staatsdienerschaft oder vielmehr königlichen Dienerschaft, wie es seit 1837 heisst, ausgeschlossen zu sehen, würde für unser Land ein Unglück sein.

So sind denn die Chargirten der Verbindungen mit zwölftägiger Karzerstrafe, alle übrigen Theilnehmer mit sechstägiger Karzerstrafe verurtheilt, die erstern haben ausserdem zum grössten Theil das consilium abeundi bedingt unterschreiben müssen, d. h. dass sie für den Fall, dass sie abermals als einer Verbindung angehörig in Untersuchung geriethen, den guten Rath, die Universität zu verlassen, binnen 24 Stunden unterschreiben würden. Chargirte heissen nun aber solche Leute, die irgend eine Würde, ein Amt bei einer Verbindung bekleiden, Senioren, Secretäre und alle diejenigen, welche an den S. C. oder A. C. Theil nehmen. In diesen Buchstaben liegt das mystische Geheimniss des Studentenlebens. Man spricht das Wort nie aus, man flüstert nur die Buchstaben. Der S. C. hat das und das gethan, der A. C. hat das und das gethan. Und doch ist das Geheimniss ein so geheimes, dass jeder Stiefelwichser die Bedeutung dieser Zeichen kennt und jeder Pedell sogar drei Tage vorher weiss, wann und wo der A. C. oder S. C. sich versammelt. Deshalb begehe ich keine Sünde, wenn ich das Mysterium enthülle.

S. C. heisst Senioren-Convent, A. C. allgemeiner Convent. Bis vor zwei Jahren existirte hier nur ein Senioren-Convent, welcher die Repräsentanten des Corps umfasste — den allgemeinen Comment, den „Brauch", wie früher die Burschenschaft sagte, bestimmte, über die Ehrenhaftigkeit einzelner Studenten entschied und das Recht hatte, Philister, Studenten oder gar Studentenverbindungen in Verruf zu erklären. Dieses seiner ursprünglichen Idee nach gewiss gute Institut war indess im Verlaufe der Zeit sehr verfallen und diente nur den Intriguen der einzelnen Corps zum Tummelplatz — hier war vorzüglich der Ort, wo sogenannte pro patria Skandäle, die diesen Namen mit Recht führten, eingeleitet wurden. Von der ursprünglichen Bestimmung des Senioren-Convents, unehrenhafte Handlungen durch Interdikte und Verruf zu bestrafen, hat man in den letzten zehn Jahren wenig erfahren; — während früher Jedermann, Philister wie Student — bei denselben Recht suchen konnte, namentlich alle diejenigen anklagen konnte, welche ihr Ehrenwort gebrochen hatten, möchte im Jahre 1840 ein Philister mit seiner Mappe voll gebrochener schriftlich ausgestellter Ehrenscheine vor dem S. C. wenig ausgerichtet haben. Während früher incommentmässige Beleidigungen, namentlich alle Thätlichkeiten, von dieser Seite auf das härteste geahndet wurden, war schon seit lange über solche Dinge, die doch zunächst vor die Studirenden gehörten, nur Recht bei dem Universitätsgericht zu finden. Trotz dieser Mängel ihres höchsten Ausschusses selbst, massten sich die Corps dennoch

an, der gesammten Studentenwelt Gesetze vorzuschreiben und Alle, die nicht in einer Verbindung waren (Wilde, Finter), nicht als voll und ebenbürtig anzusehen. Sie konnten diess, weil sie allein im Besitz der Waffen waren, weil mit ihren Waffen jedes Duell ausgefochten werden musste. Im Duelliren aber zeigte sich nach ihren Grundsätzen allein der Mann. Ehrenhaftigkeit und Trefflichkeit bestand in der mehr oder mindern Geschicklichkeit den Schläger zu handhaben. Die beste jugendliche Kraft wurde in den Duellspielereien vergeudet, so dass nach dreijährigem Studentenleben dann ein Philister, dem die Hörner hübsch abgestossen, übrig blieb. Die Corps waren die Schule des Uebermuths und Egoismus. Von wissenschaftlicher Ausbildung war nicht die Rede, kaum dass mit Noth und Mühe am Ende der Studienzeit das für's Examen Nöthige eingepaukt wurde. Doch warum hier alle Nachtheile dieser Waffenverbindungen von Neuem aufzählen; ist es nicht genug, dass die Regierungen, die ihnen gerade die ruhigsten Bürger verdankten, alles Mögliche thaten, sie zu unterdrücken? Da Verbindungswesen aber in der Natur der Dinge begründet war, so sind alle diese Versuche misslungen, höchstens hat man die äussern Zeichen der Verbindungen unterdrücken können.

Nun arbeitete es aber in der akademischen Jugend selbst, sich von diesem unwürdigen Zwange, den eine Minorität ausübte, loszumachen. Es bildeten sich Verbindungen mit andern Zwecken. Diese fielen aber beinahe regelmässig in den Verdacht der Burschenschaften und wurden deshalb eifriger als jene unterdrückt. Was die Behörden aber nicht thaten oder konnten, das geschah von Seiten der Corps. Diese sahen ein, dass ihr Untergang erfolgen müsse, wenn sich selbständige Verbindungen neben ihnen organisirten, welche alle Annehmlichkeiten des Verbindungslebens böten, ohne in Duellen den Kern zu suchen. Sie suchten solche Verbindungen daher immer zu zersprengen, oder durch eine Menge contrahirter Duelle jene zu zwingen, sich gleichfalls zu Waffenverbindungen, zu Corps zu organisiren. Dann erhielt die neue Verbindung Sitz und Stimme im S. C. und war damit die Kraft der Corps vermehrt. In Göttingen hatten in Folge der Feier des Jubiläums eine Menge von Studirenden aber eingesehen, dass sie sehr wohl freundschaftlich vereinigt sein könnten, ohne Corps zu bilden, ohne pro patria Skandäle zu haben, ohne sich viel um den S. C. zu bekümmern. Die Corps blickten auf diese Verbindungen, welche blos eine gesellige Zusammenkunft verlangten, stolz herab und nannten sie Kneiponen — d. h. Leute, die nur vereinigt seien, um zu kneipen. Indessen mehrte sich die Zahl dieser „Kneipen", wilder Bremenser, Lüneburger oder wilder Landsmannschaften überhaupt genannt, immer mehr, zogen namentlich von den Füchsen so Viele an sich, dass die Corps zu versiegen drohten. Da warfen diese sich mit Macht auf die Kneiponen, contrahirten unzählige Duelle mit diesen. Diess trieb denn nothwendig die Kneipen an, sich selbst Waffen anzuschaffen — Waffenverbindungen zu werden. Die Verbindungsmitglieder unter sich hatten indess auch Streitigkeiten auszufechten; eine Kneipe war mit der andern in Streit gerathen u. s. w. und so übten sie ihre Kräfte in Duellen unter sich, denn die Corps wollten die Waffen der Kneipen nicht auf der Mensur zulassen, d. h. sie gaben dem Einzelnen nicht anders Satisfaction, als wenn er Corpswaffen miethete, einen Corpsburschen zum Secundanten nahm, sich dem Corpscomment unterwarf. So wurde ein Ton der Schimpferei unter den entgegenstehenden Verbindungen eingeführt, der an die Schimpfreden Homerischer Helden und deutscher Gassenjungen erinnerte.

Seitdem die Kneipen Waffen angeschafft hatten, hatten sie aufgehört Kneipen zu sein, sie waren Corps, es fehlte nur, dass sie den Namen eines solchen Corps, das einmal bestanden hatte, annahmen, beim S. C. ihr Bestehen anzeigten, den S. C. durch Senioren beschickten. Die Kneipen waren aber aus Opposition gegen die Corps und den Seniorenconvent entstanden und wollten sich diesen nicht anschliessen. Um sich nun von den Corps zu unterscheiden, setzten sie ein Ehrengericht oder ein Schiedsgericht nieder, das über Duelle entscheiden sollte, das namentlich

Theologen einen Schutz vor dem Duell gewähren sollte, und nannten sich Landsmannschaften.

Die Streitigkeiten zwischen Corps und Landsmannschaften führten zu Prügeleien, diese zu den Untersuchungen vom Jahr 1840. Damals sollen die Corps die Landsmannschaft burschenschaftlicher Tendenz verdächtigt haben. Die Untersuchung ergab den Ungrund dieser Denunciation, Landsmannschaften wurden milder bestraft als Corps, im Ganzen wurden 1500 Tage Karcer erkannt, einige consiliirt.

Die Ermahnungen des Prorectors, „Frieden zu halten etc." nahmen die Studenten dafür, man habe ihnen gerathen, in ein Satisfactionsverhältniss zu treten. So erkannten Corps und Landsmannschaften sich und ihre Waffen gegenseitig an. Allein die Corps mussten sich bequemen, das Institut des Schiedsgerichts in solchen Fällen, wo Streitigkeiten zwischen Corps und Landsmannschaften vorgefallen waren, entscheiden zu lassen und einen A. C., d. h. einen allgemeinen Convent zu gewähren, in welchem jede Landsmannschaft so gut eine Stimme hatte, wie die Corps.

Seitdem nun so die Landsmannschaften in ein Satisfactionsverhältniss zu den Corps getreten sind, haben sie sich bemüht, in Führung des Schlägers eine gleiche Geschicklichkeit zu erhalten, wie die Corps und haben es in der That bald dahin gebracht, dass sie auf der Mensur gefürchtet werden, wenn sie es auch in „Halsen", d. h. Recht behaupten durch Schreien, noch nicht so weit gebracht haben. Denn es besteht die Kunst jetzt nicht allein mehr im Fechten, sondern nach jedem Hiebe, der „gefallen" ist, erhebt sich zwischen den gegenseitigen Secundanten ein Streit darüber, „ob der Hieb gesessen habe," „bei wem er gesessen habe," „ob es ein An— sei," oder ob nicht etwa „nachgeschlagen sei. Wer dabei am lautesten schreit, am sichersten auftritt, behält in der Regel Recht. So entstehen aus jedem Duell in der Regel drei oder mehrere andere. Die Landsmannschaften unterscheiden sich übrigens von den Corps durch Nichts, sind auf ihren Kneipen eben so roh wie jene, sie suchen eben so gern Händel wie jene; trotz des Schiedsgerichts entscheidet allein Handhabung des Schlägers über Ehrenhaftigkeit, sie schätzen Wissenschaftlichkeit nicht höher als jene, unterscheiden sich weder durch wissenschaftliche Disputatoria, noch dadurch, dass sie etwa eine gemeinschaftliche Bibliothek haben, sie verleiten wie jene zu Geld- und Zeitverschwendungen und leichtsinnigen Verpfändungen des Ehrenworts und werden recht ruhige Philister bilden wie jene.

Diess zur Würdigung jenes vom Hamburger unparteiischen Correspondenten aus der hannoverschen Posaune aufgenommenen Aufsatzes, welcher die Landsmannschaften vor den Corps hervorzuheben, ihnen einen wissenschaftlichern Geist und wissenschaftlicheres Interesse zu vindiciren bemüht ist. Dies ist eben so lächerlich, als wenn sich die Corps besser, „freier," nobler dünken. Doch damit wir den Landsmannschaften nicht Unrecht thun, müssen wir anführen, dass sie ihre Constitutionen in einigen Punkten verbessert haben; während es z. B. nothwendig ist, dass jemand, um Corpsbursch zu sein, zweimal „losgegangen" sei, erfordern sie diess nicht. Allein es kommt weniger auf die Constitution an, als auf den Geist, und dieser scheint sich ganz dem Corpsgeiste zuzuneigen. Wollen die Landsmannschaften wirklich sich durch einen wissenschaftlichen Geist auszeichnen, so mögen sie diess beweisen, sie mögen durch lebendige Discussion gerade über die Wissenschaft, welche in Göttingen so sehr verwaiset ist, über Philosophie sich geistig auszubilden und regen Sinn für das Allgemeine in sich zu erhalten streben.

β. Deutsche Bundesstaaten.

I. Preussen.

(**2. Gelehrtenschulen.**) Berlin. Die L. A. Z. bringt mehrere Artikel (Nr. 324, 332, 348) über die wichtige Neuigkeit, dass Director (des Fr.-Wilh.-G.) *Ranke* in der Lehrer-Conferenz den Vorschlag gemacht haben soll, jeden Morgen sämmtliche Classen vor dem Beginn der Lehrstunden

im grossen Hörsaal zu versammeln und die Tagesarbeit mit einer gemeinsamen Morgenandacht zu beginnen. Die Majorität habe den Antrag verworfen, besonders aus dem Grunde, weil Hr. R. im Sinne hatte, die Lehrer möchten mit Abhaltung des Morgengebets abwechseln. Ob es wahr ist, dass ein Mitglied der Conferenz (wie ebenfalls die L. A. Z. berichtet) die brutale Aeusserung gethan hat: „Das müsse man ihm doch wohl ansehen, dass er nicht beten könne," muss dahin gestellt bleiben; ist die Aeusserung gefallen, so ist höchlich zu bedauern, dass ein halbgebildetes Individuum von solcher Rohheit im Schulwesen angestellt ist. Das thut sich ordentlich noch was darauf zu gute, kein Mensch sondern ein Vieh zu sein.

Uebrigens ist ein Ablehnen des Ranke'schen Vorschlages aus guten Gründen sehr denkbar. Schulen, die zugleich Erziehungsanstalten (Internate, Pensionate) sind, sollen natürlich gemeinsame Andachten halten. Schulen aber, die vorzugsweise Unterrichtsanstalten sind, können es nicht ohne grosse Uebelstände, sie müssen den Familien Vieles überlassen. Allenfalls kann in ganz kleinen Städten, wo eine Schule sich viel mehr geltend machen kann, diese Sitte mit Segen bestehen, in grossen kaum. Auch scheint es angemessen, den Religionslehrer mit Abhaltung dieser Andachten zu beauftragen, weil sich nicht jeder Lehrer dazu eignet. Mancher wackre und höchst sittliche Lehrer, der überaus günstig auf die Jugend wirkt, hat doch nicht die Fähigkeit, mit ihr zu beten; mancher, dem es an inniger Frömmigkeit nicht fehlt, hat diese Frömmigkeit so sehr als ein Persönliches, dass es ihm moralisch unmöglich ist, vor einem grösseren Kreise seine religiösen Empfindungen offen zu legen.

Berlin. Im October † Consistorialrath Prof. *Bellermann*, 88 Jahre alt. Er war fast 25 Jahre lang Director des Gymnasiums zum Frauenkloster und legte vor 14 Jahren sein Amt nieder. Auch war er P. E. in der theologischen Facultät, hat aber als solcher nie eine bedeutende Wirksamkeit gehabt, wogegen sein Name als Director im Segen fortlebt.

Berlin. Herbstprogramme. — Collége royal français. Das Programm, mit welchem der Director *Fournier* zu dem am 3. October stattfindenden Examen des Collége français einladet, enthält p. 1—25 eine Abhandlung des Dr. *Mullach:* Quaestionum Democritearum Specimen Secundum, in welchem der Verf. über die Werke dieses Philosophen handelt. Diese werden p. 12—14 einzeln mit den Titeln aufgeführt, sowie p. 19—25 eine Auswahl der erhaltenen Fragmente nebst lateinischer Uebersetzung und Erklärung mitgetheilt. Darauf folgen statistische Nachrichten vom Director über das Schuljahr von Michaelis 1841—42, aus denen wir Folgendes entnehmen: Zu Anfang des vorigen Winterhalbjahres besuchten 130 Schüler die Anstalt, von denen 36 im Laufe des Jahres abgingen, während 57 neu aufgenommen wurden, so dass zuletzt 151 Schüler, nämlich in I. 11, in II. 14, in III. 26, in IV. 30, in V. 30, in VI. 40 unterrichtet wurden. Zu Michaelis 1841 wurden keine Schüler zur Universität entlassen, zu Ostern 1842 drei mit dem Zeugnisse der Reife; die jetzt Abgehenden sind noch nicht aufgeführt. Unter den Lehrern der Anstalt war dem siebenten Lehrer, dem Dr. *Weiland*, vom Ministerium der Geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten eine ausserordentliche Unterstützung zu einer wissenschaftlichen Reise, besonders nach Paris, bewilligt, die sonst von ihm ertheilten Stunden unter seine Collegen, namentlich die Hrn. Prof. *Kramer*, Dr. *Chambeau* und Candidat *Gercke* vertheilt worden. (Ferner wird die Einrichtung einer Unterstützungscasse für Wittwen und Waisen von Lehrern des Gymnasiums erwähnt, deren Einkünfte zunächst freilich sich beschränken auf Beiträge der Theilnehmer und ein geringes Honorar, welches für Abgangszeugnisse von den Schülern erhoben werden soll.) Zuletzt theilt der Director die Nachricht mit, dass er, zum Mitgliede des Consistoriums der Provinz Brandenburg ernannt, die Leitung der Anstalt mit dem Schlusse dieses Schuljahres abgeben werde, und dass zu seinem Nachfolger schon von den oberen Behörden der bisherige erste Lehrer der Anstalt, der Prof. Dr. *Kramer*, ernannt und bestätigt sei. — Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. Das öffentliche Examen in diesem Gymnasium fand am

30. September d. J. statt. Zu demselben lud der Director *Ranke* mit einem Programme ein, welches ausser den Schulnachrichten von dem Director eine deutsch geschriebene Abhandlung des Prof. *Yxem* über Platon's Euthyphron, oder vielmehr eine theils wörtliche, theils umschreibende Uebersetzung mit eingelegter Erklärung sowohl in Bezug auf einzelne sprachliche und sachliche Erscheinungen, wie auf den ganzen Gang und Zweck dieses platonischen Dialogs enthält, p. 1—24. Aus den Schulnachrichten tritt als das für diese, wie für die beiden damit verbundenen Anstalten, die Real- und Elisabethschule, wichtigste Ereigniss des verflossenen Schuljahrs hervor die am 2. April geschehene Einführung des früheren Gymnasialdirectors und Professors in Göttingen Dr. *Ranke*, als Directors dieser drei Anstalten. Die Direction der Real- und Elisabethschule verblieb zwar auf eigenen Wunsch des neuen Directors während des Sommerhalbjahrs noch den ersten Lehrern dieser beiden Anstalten, den Professoren *Kalisch* und *Müller*, geht aber jetzt mit Beginn des neuen Semesters ebenfalls auf den Director *Ranke* über, jedoch in der Art, dass jene beiden genannten Professoren ihm für diese Anstalten als Directorialgehülfen zur Seite stehen. — Am 17. Mai wurden dem Prof. *Siebenhaar* die Insignien des ihm von Sr. Maj. verliehenen rothen Adlerordens vierter Classe eingehändigt, sowie schon am 22. Dez. v. J. dem Oberlehrer *Müller* an der Elisabethschule Allerhöchsten Orts der Titel und Rang eines Königl. Professors beigelegt worden war. — Aus dem Lehrercollegium des Gymnasiums schied am Schlusse des Semesters der Oberlehrer *Bogen*, um dem ehrenvollen Rufe als Lehrer und Erzieher des Prinzen Friedrich Karl, K. H., des Sohnes des Prinzen Karl, K. H., zu folgen. — Die Zahl der in den drei vereinigten Anstalten während des Sommersemesters 1841 unterrichteten Zöglinge betrug nach der Angabe des vorigen Schulprogramms 1403, von denen sich 372 im Gymnasium, 653 in der Realschule, 380 in der Elisabethschule befanden, und welche in 33 Classen und Abtheilungen vertheilt waren. — Im Sommersemester 1842 betrug die Gesammtzahl der Zöglinge in 34 Classen 1530, von denen sich 378 im Gymnasium, 742 in der Realschule, 410 in der Elisabethschule befanden. Im Gymnasium waren: in Oberprima 20, in Unterprima 22, in Obersecunda 28, in Untersecunda 39, in Obertertia 44, in Untertertia 52, in Quarta 58, in Quinta 59, in Sexta 56 Schüler. In der Realschule waren: in Prima 10, in Obersecunda 25, in Untersecunda 46, in Obertertia 57, in Untertertia Abtheil. I. 56, Abtheil. II. 50, in Oberquarta Abth. I. 57, Abth. II. 59, in Unterquarta Abth. I. 63, Abth. II. 60, in Quinta Abth. I. 51, Abth. II. 55, in Sexta Abth. I. 40, Abth. II. 43, in Oberseptima 43, in Unterseptima 27. In der Elisabethschule waren: in Prima 38, in Secunda 44, in Tertia 40, in Oberquarta 39, in Unterquarta 58, in Quinta 61, in Sexta 61, in Oberseptima 35, in Unterseptima 34 Schülerinnen. Um die Ueberfüllung einiger Classen zu vermeiden, wird in letzter Anstalt jetzt noch eine neue Classe eingerichtet. — Von dem Gymnasium gingen mit dem Zeugniss der Reife zur Universität ab: Ostern d. J. 13, Michaelis d. J. 10. — Joachimthal'sches Gymnasium. Der Einladung des Directors Dr. *August Meineke* zu der öffentlichen Prüfung der Zöglinge dieses Gymnasiums, welche am 1. October d. J. stattgefunden hat, ist vorangeschickt eine Abhandlung des Prof. Dr. *Julius Mützell*: de translationum, quae vocantur, apud Curtium usu, p. 1—53. Nachdem der durch die im vorigen Jahre veranstaltete Herausgabe des Curtius bekannte Verfasser im I. Capitel die Ansichten der alten Schriftsteller über das Wesen der Uebertragung (Metapher, translatio oder tralatio) aufgeführt, p. 2—12, sodann die mit derselben verwandten Figuren, namentlich die ἐικών oder similitudo, die κατάχρησις oder abusio, die συνεκδοχή oder intellectio, die μετωνυμία oder denominatio vel immutatio, in ihrem Unterschiede von der eigentlichen Metapher betrachtet, p. 12—18, und vier Arten oder Theile der Metapher unterschieden, p. 18—21, und im II. Cap. die freilich nicht eben zahlreichen Vorschriften der Alten über den Gebrauch der Metaphern angeführt und erläutert hat, p. 21—25, geht er zu den bei Curtius

gebräuchlichen Metaphern über, und vergleicht dieselben mit denen der besten lateinischen Schriftsteller. Nämlich im III. Capitel handelt er von der Uebertragung solcher Ausdrücke, die gewissen lebenden Wesen eigenthümlich sind, auf andere lebende Wesen, d. h. 1. solche Ausdrücke, welche vom Menschen auf Thiere, 2. umgekehrt (v. Th. a. d. M.), 3. solche Ausdrücke, die von einer Gattung der Thiere auf eine andere übertragen sind, p. 25 — 29. Im IV. Cap. spricht er sodann von den Ausdrücken, welche von lebenden Wesen auf leblose übertragen sind, und unterscheidet die letztern in natürliche, künstliche (durch Kunst der Menschen gefertigte) und abstracte Gegenstände, p. 29 — 43. Im V. Cap. führt er Uebertragungen von Ausdrücken, die leblosen Dingen eigenthümlich sind, auf lebende Wesen an, mit derselben dreifachen Untereintheilung, als im IV. Cap., p. 45 — 53. Damit schliesst die Abhandlung; es fehlt also die vierte Art, nach der Ausdrücke, die gewissen leblosen Dingen eigenthümlich sind, auf andere leblose Dinge übertragen werden. Es sollte diese Art in dreimal drei Unterabtheilungen betrachtet werden, der dieser Schrift zugemessene Raum gestattete aber die Aufnahme dieses VI. Cap. nicht mehr; indess verspricht der Verf., dasselbe nächstens auf andere Weise durch den Druck zu veröffentlichen. — Nach den vom Director mitgetheilten statistischen Nachrichten betrug die Zahl der Schüler im Wintersemester 306, im Sommersemester 302, von welchen 120 die Anstalt als Alumnen, 8 als Pensionäre des Alumnats, die übrigen als Hospiten besuchten. Von diesen 302 Schülern sassen in Prima (in 2 Abtheilungen) 52, in Obersecunda 31, in Untersecunda 35, in Obertertia 52, in Untertertia (in 2 Abtheil.) 59, in Quarta 38, und in Quinta 35. Abgegangen sind im Laufe dieses Schuljahrs 36, aufgenommen 87; 4 Schüler wurden der Anstalt durch den Tod entrissen. — Unter den Abgegangenen wurden zu Michaelis v. J. 8, zu Ostern d. J. 11 mit dem Zeugniss der Reife entlassen. An der Anstalt haben im Laufe dieses Schuljahrs ohne den Director folgende Lehrer Unterricht ertheilt: 1. Professor *Pfund*, 2. Prof. *Köpke*, 3. Prof. *Snethlage*, 4. Prof. *Conrad*, 5. Prof. *Passow*, 6. Prof. *Mützell*, 7. Prof. *Wiese*, 8. Prof. *Jacobs*, 9. Inspector *Knöpfler*, 10. Adjunct Dr. *Lhardy*, 11. Adj. *Giesebrecht*, 12. Adj. *Fischer*, 13. Adj. *Brenske*, 14. Adj. *Schmidt*, 15. Adj. Dr. *Köpke*. Als Mitglieder des pädagogischen Seminars: 16. Dr. *Franke*, 17. Dr. *Wittmann* und 18. *Rehdanz*. Als Schulamtscandidaten: 19. Dr. *Dubislav* und 20. Dr. *Schmieder*. Als Hülfslehrer für die englische Sprache: 21. Prof. *Seymour*, für die italien. Sprache: 22. Prof. *Fabrucci*. Als Zeichnen- und Schreiblehrer: 23. *Markwordt*, als Lehrer im Planzeichnen: 24. *Brügner*. Als Musiklehrer: 25. Musikdirector Dr. *Hahn* und 26. *v. Jengnagel*. Als Lehrer für den stiftungsmässigen propädeutischen Unterricht in der Jurisprudenz: 27. Prof. Dr. *Rudorff*.

(Darmstädt. Gymnasialzeitung.)

Königsberg. Die *Witt*'sche Angelegenheit. Nachdem wir im Novemberheft (Bd. V, S. 524 — 527) die von einem Sachkundigen geschriebene Kritik einer durch die Witt'sche Suspension veranlassten Broschüre, und im Januarhefte (Bd. VI, S. 62 — 66) Einiges über das preussische Schulrecht mitgetheilt, tragen wir jetzt das Historische der Witt'schen Angelegenheit nach, so weit es vorliegt.

Hr. *Witt*, Oberlehrer am (städtischen) Kneiphöfischen Gymnasium in Königsberg führt seit mehreren Jahren für den Verleger der (seit zwei Jahren unter den liberalen Blättern viel genannten) Königsberger Zeitung die Redaction dieses Blattes. Auf die Cabinetsordre vom 25. Aug. 1841 gestützt, welche den Geistlichen die Uebernahme von Nebenämtern und Nebenbeschäftigungen nur nach erhaltener Genehmigung ihrer vorgesetzten Behörde gestattet, wurde im Sommer 1842 an Hrn. Witt die Forderung gestellt, sein Redactionsgeschäft niederzulegen, oder aber seine Dimission zu nehmen. Da Hr. Witt das Eine wie das Andere ablehnte, ward er am 12. Sept. durch das Ministerium suspendirt; im November hat die Behörde, anstatt (was sie gekonnt hätte) die Sache in Gemässheit der Cabinetsordre vom 12. April 1822 auf administrativem Wege zu entscheiden, dieselbe an die

ordentlichen Gerichte gebracht. Man hat beiden Theilen zu diesem Gange der Sache Glück zu wünschen.

Die Königsberger Stadtverordnetenversammlung (der Eigenthümer, zugleich nomineller [„verantwortlicher"] Redacteur der Königsberger Zeitung ist Mitglied des Stadtrathes) und überhaupt ein grosser Theil der Bürgerschaft scheint heftig Partei für Hrn. Witt genommen zu haben. Zuvörderst forderte die Stadtverordnetenversammlung nach einstimmigem Beschlusse den Magistrat auf, sich bei S. M. dem Könige über das Ministerium zu beschweren und um Aufhebung der Suspension zu bitten. Mit gleicher Stimmen-Einhelligkeit beschloss die Versammlung, Hrn. Witt bis zur Entscheidung der Sache seinen bisherigen Gehalt ungeschmälert zu lassen. Ehe man noch von diesem Beschlusse wusste, wurde bereits in der Stadt eine Aufforderung für Hrn. Witt Unterstützungsbeiträge zu zeichnen in Umlauf gesetzt, die in kurzer Frist mit Unterschriften bedeckt war. Eine üble Stimmung gab sich gegen den Director des Kneiphöfischen Gymnasiums, Hrn. Schulrath Prof. Dr. *Lucas* zu erkennen. Man warf ihm vor, er habe über Hrn. Witt doppelzüngig berichtet, was indess ungegründet ist, da Hr. L. nur auf zwei successiv an ihn gelangte verschiedene Fragen verschieden geantwortet hat. Auch war es im Werke, viele Schüler vom Kneiphöfischen Gymnasium zurückzuziehen. Hr. Lucas hat über diesen Unannehmlichkeiten seine Dimission genommen.

Marienwerder, G. (Director: Prof. Dr. *Lehmann*), Herbstprogramm 1842. (Vgl. Pädag. Rev. Bd. I, S. 586 — 589, und Bd. IV, S. 69.) Der Lehrplan blieb unverändert, mit Vergnügen bemerkt man, dass die trefflich geleitete Anstalt alles Mögliche thut, um die Schüler in der Sprachkunst auszubilden. (Siehe unten.) Das Französische scheint auch hier eine schwache Seite zu sein (kann freilich bei den wöchentlichen zwei Stunden nichts anders sein): so möchte *Sanguin's* Grammatik besser mit einer nach dem lateinischen oder beckerschen Schnitte verfassten Grammatik (*Simon*, *Knebel*, *Beck*, *Frege* u. s. w.) zu vertauschen, auch Dumas' Napoléon und Scribe's Camaraderie keine ganz passende Lectüre in Secunda sein. Wird einmal Ideler in Prima gebraucht, so kann er auch in Secunda gebraucht werden. Die Turnübungen — vor drei Jahren vom Director bereits wieder eingeführt — nehmen einen guten Fortgang. Lehrer-Collegium: Hr. Gymnasiallehrer *Losch* ging an's Gymnasium nach Rastenburg, Cand. Dr. *Düringer* nach Elbing, Cand. Dr. *Schmidt* nach Berlin. — Frequenz: In I. 20, II. 41, III. 37, IV. 49, V. 44, VI. 28, Summa 229, darunter 68 Auswärtige; zu Ostern wurden 2, im Herbste 5 Abiturienten als reif entlassen. Lehrapparat und Bibliothek wurden angemessen vermehrt. Die wissenschaftliche Abhandlung (vom Oberlehrer *Baarts*) schildert geistreich, lebhaft und anschaulich: „Religiös-sittliche Zustände der alten Welt nach Herodot" (32 S. 4.); eine Fortsetzung des sehr anziehenden Aufsatzes soll folgen. Dankenswerth ist eine andere Beigabe, nämlich ein Verzeichniss der von Michaelis 1840 bis dahin 1842 für die beiden obern Classen aufgegebenen Themata zu freien Arbeiten im Deutschen und im Lateinischen. Wir lassen das Verzeichniss hier folgen:

Prima.

I. Im Deutschen (bei dem Director).

a) Zu längeren Ausarbeitungen.*

1. Der Erd' entsteigen nie des Strahles Flammen. — 2. Blökt nicht zu laut! Der Metzger hört euch schreien. — 3. Ich mag um Neujahr Rosen nicht verlangen, Noch Schnee, wann Lenz und Mai mit Blüthen prangen. — 4. Wer Gutes will, der sei erst gut; Wer Freude will, besänftige sein Blut; Wer Wein verlangt, der keltre reife Trauben; Wer Wunder hofft, der stärke seinen Glauben. — 5. Die ird'schen Pathen, die im Himmelsheer

* Meistens wurden von diesen Themen je zwei oder drei zugleich gegeben, und jeder Primaner wählte sich daraus dasjenige, welches ihn am meisten ansprach. Die Themata zu kleineren Aufsätzen aber wurden sämmtlich von allen Primanern bearbeitet.

Gevattern gleich jedweden Stern benennen, Erfreun sie sich der hellen Nächte mehr, Als die umhergehn und nicht Einen kennen? — 6. Würd' ist mit Bürde gesellt. — 7. Blume, die der Morgen spendet, Blume, die der Abend raubt. — 8. Wenn Wort und Sinn im Liede freundlich klingen, Dann flattert leicht der schwere Gram auf Schwingen. — 9. Nur Dämmerung ist unser Blick, Nur Dämmerung ist unser Glück. — 10. Gebunden führt der Schmerz uns alle durch das Leben, Sanft, wenn wir willig gehen, rauh, wenn wir widerstreben. — 11. Die Unzufriedenheit des Weisen Ist seiner ew'gen Dauer Pfand. — 12. Ueber die Prunksucht. — 13. Ueber das Reisen. — 14. Die Segnungen des Gebets. — 15. In wiefern schützen wissenschaftliche Beschäftigungen vor den Gefahren der Jugend? — 16. Characteristik der Chriemhild (nach dem Nibelungenliede). — 17. Ueber Lessing's Nathan. — 18. Desselben Lustspiel „der junge Gelehrte." — 19. Desselben Minna von Barnhelm. — 20. Desselben Lustspiel „der Schatz." — 21. Desselben Lustspiel „die Juden." — 22. Desselben Philotas. — 23. Ueber Göthes Iphigenie. — 24. Desselben Hermann und Dorothea. — 25. Desselben Tasso. — 26. Ueber Schillers Wallenstein. — 27. Ueber Neubecks Gesundbrunnen. — 28. Ueber Klopstocks Bardite.

b) Zu kleineren Aufsätzen.

1. Schreib „Guter Engel" auf des Teufels Hörner, So sind sie nicht sein Zeichen mehr. — 2. Mich engt und zwängt ein gläsern Haus; Frei will ich leuchten in die Ferne Wie meine Brüder dort, die Sterne! So sprach das Licht; man öffnet die Laterne: Hui, wehts ein Zugwind aus. — 3. Wenn sie nur schenkt, wird jede Hand verehrt. — 4. Thue das Gute, wirf es ins Meer! Weiss es der Fisch nicht, weiss es der Herr. — 5. Schwer ist aller Beginn; wer getrost fortgehet, der kommt an. — 6. Alles in der Welt lässt sich ertragen, Nur nicht eine Reihe von schönen Tagen. — 7. Wohl denen, die des Wissens Gut Nicht mit dem Herzen zahlen! — 8. Leb', um zu lernen! Lern', um zu leben! — 9. Jegliches vorbedacht! — 10. Was der Himmel an Betten versagt, ersetzt er an Schlummer. — 11. Wer fischen will, scheue kein Wasser. — 12. Ueber die Phantasie. — 13. Ueber den Umgang. — 14. Der Kirchhof. — 15. Das Feuer. — 16. Die Häuslichkeit. — 17. Die Freuden des Fleissigen. — 18. Wie gesinnt, so geschnäbelt. — 19. Ueber den Traum. — 20. Die Gymnastik. — 21. Das Stadtgeräusch. — 22. Der Eislauf. Ein poetisches Gemälde. — 23. Das Laub. E. p. G. — 24 Der Wald. E. p. G. — 25. Der Schnee. E. p. G. — 26. Der Bach. E. p. G. — 27. Die Abendwolken. Ein Gemälde. — 28. Der Weichling. Eine Schilderung. — 29. Das Kartenspiel. Eine Charakteristik.

c) Zu den Maturitätsprüfungen.

1. Aus den Nächten keimen Tage, Goldne Ernten aus dem Staub; Und aus stillen Thränen fliesst Freude, die unsterblich ist. — 2. Widerlegung des Ausspruchs: „ubi bene, ibi patria." — 3. In dir ein edler Sclave ist, Dem du die Freiheit schuldig bist.

d) Zu den Reden.

Freie Themata.

II. Im Lateinischen. (Bei Herrn Oberlehrer Dr. *Schröder*.)

(Die mit † bezeichneten Themata sind nur einigen [schwächeren] Primanern aufgegeben worden.)

1. M. Antonii in C. Jul. Caesarem laudatio funebris. — † 2. Qui fit, ut major patriae caritas in iis inesse soleat, qui in montanis, quam qui in planis locis habitant? — 3. Comparentur inter se bella Peloponnesiacum et Punicum alterum. — 4. De Homeri carminum apud Graecos auctoritate. 5. Comparentur inter se Pausanias et Valdstenius. — 6. De sacrificiorum origine eorumque variis generibus et formis. — 7. De comitiis Romanorum. — 8. Laudandus an culpandus Coriolanus, quod, cum patriae bellum intulisset, ab obsidenda urbe cum sua pernicie destitit? — † 9. Orationis ab Hannibale (apud Liv. XXI, 43 sq.) ante pugnam Ticinensem habitae dispositio, interposito judicio. — 10. Res Medorum. — 11. Quae fuerit Periclis aetate Atheniensium reipublicae domi forisque facies, breviter exponitur. — 12. Declamatio pro filio parricidii reo. — 13. De servis veterum. —

† 14. Bellum Trojanum. — † 15. Quaeritur, num recte dixerit Cicero, omnia Romanos aut invenisse per se sapientius quam Graecos, aut accepta ab illis fecisse meliora. — 16. Res Lydorum. — 17. Quid bella Punica valuerint ad Romanos aut promovendos aut debilitandos exponatur. — 18. Philosophiae Graecae brevis narratio. — † 19. De caussis belli Peloponnesiaci. — 20. De principatu Atheniensium. — 21. Alexandri res gestae. — 22. Quae insunt in Livii libr. Imo et IIdi prioribus quinque capitibus, summatim referuntur. — 23. Veterum mercatura.

Zu den Maturitätsprüfungen.

1. Literarum Romanarum historia usque ad Augusti tempora paucis adumbretur. — 2. Alexandri magni res gestae. — 3. Titi et Trajani imperatorum laudes.

Secunda.

I. Im Deutschen. (Bei Herrn Oberlehrer *Raymann*.)

a) Zu längeren Ausarbeitungen.

1. Wie haben wir es anzufangen, um immer mit unserem Schicksale zufrieden zu sein? — 2. Wer nie sein Brod mit Thränen ass, Wer nie die kummervollen Nächte Auf seinem Bette weinend sass, Der kennt euch nicht, ihr Himmelsmächte! — 3. Komische Beschreibung einer mit Unfällen verbundenen Schlittenfahrt. — 4. Wie unterscheidet sich der, welcher geziert thut, von dem, welcher geziert ist? — 5. Welcher Unterschied findet statt zwischen der dramatischen, lyrischen und didaktischen Poesie? — 6. Warum sind keine Erinnerungen so schön als die aus der Jugend? — 7. Ist ein ewiger Friede auf der Erde zu hoffen oder nicht? — 8. Durch Vielwisserei lernt man noch keine Vernunft. — 9. Zu welchen Fehlern verleitet die Sucht, in den Gesellschaften unterhaltend zu scheinen? — 10. Was besagt das Sprüchwort: Ein Wort, ein Mann? — 11. Besser im Stillen reifet der Jüngling öfter zum Manne Als im Geräusche des Lebens, das wohl schon Manchen verderbt hat — 12. Was will Göthe mit dem Sprichwort besagen: „Sprichwort bedeutet Nationen, Musst aber erst unter ihnen wohnen?“ — 13. Nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet, Fliesst der Wahrheit unerschöpfter Born. — 14. Wo findet sich Antwort auf die Fragen, welche der nachdenkende Mensch bei grossen Veränderungen, welche seinem Zustande bevorstehen, an die Zukunft richtet? — 15. Wie kommt es, dass unsere guten Vorsätze so oft nicht zur Ausführung kommen? — 16. Phantasie über das A. B. C. — 17. Welcher Unterschied ist zwischen der Heuchelei und der Scheinheiligkeit, und worin kommen beide mit einander überein? — 19. Welcher Vorzüge geniesst der Gebirgsbewohner vor dem Bewohner des flachen Landes? — 20. Charakteristik des Buttler nach Schillers Wallenstein. — 20. Die Zukunft des Müssiggängers. (Ein Gemälde). — 21. Ist bei der Wahl des künftigen Berufs mehr auf fremden Rath oder auf eigene Neigung zu achten? — 22. Charakteristik des Pylades nach Göthes Iphigenie. — 23. Worin ist der Grund der Unzufriedenheit bei den meisten Menschen zu suchen?

b) Zu Disputirübungen.

Freie Themata.

II. Im Lateinischen. (Bei Herrn Oberlehrer Dr. *Schröder* und Herrn Gymnasiallehrer *Losch*).

1. Theseus quid Atheniensibus profuerit quaeritur. — 2. Qui fit, ut major patriae amor in iis insit, qui in montanis, quam qui in planis locis habitant? — 3. Bellum Punicum primum. — 4. Vita Ciceronis. — 5. Laudandus an culpandus est Coriolanus, quod quum patriae bellum intulisset, ab obsidenda urbe cum sua pernicie destitit? — 6. Laudes Phoenicum. — 7. De Tarquinio Superbo. — 8. Bellum Trojanum. — 9. Quomodo Graeci tractaverint viros illos egregios, qui in bellis cum Persis gestis gloriam sibi paraverant, paucis explicetur. — 10. De caussis belli Peloponnesiaci. — 11. De clarissimis antiquitatis legumlatoribus. — 12. De vetere Aegypto ejusque incolis. — 13. Bellum Romanorum cum Pyrrho Epirotarum rege gestum.

Schlesien. Die Gymnasien dieser Provinz zählten im Sommer 1842 4466 Schüler.

Berlin. (Vgl. Bd. V, S. 332.) Sechs Lehrer der höheren Stadtschulen haben seit 1842 eine jährliche Zulage von 50 Thalern erhalten.

(**3. H. Bürger(Real)schulen.**) Rheydt, höhere Lehranstalt (Rector: Dr. *Jasper*), Herbstprogramm 1842. Von dieser Anstalt liegen uns neben dem neuesten Programm die älteren von 1836, 37, 38, 39, 40 und 41 vor. Sie zeigen aufs Erfreulichste das allmälige Aufblühen der Schule. Dieselbe wurde 1833 gegründet und stand bis Herbst 1837 unter dem Rector Dr. Winkelmann, der damals ein Predigtamt in Aachen übernahm; sein Nachfolger war bisher Lehrer an der h. Gewerb- und Handelsschule in Magdeburg gewesen. Die Schule verdankt dem Kaufmannsstande in Rheydt ihr Entstehen (auch ist eine h. Töchterschule mit ihr verbunden), ist ursprünglich Privatunternehmen und verfolgt im Allgemeinen, jedoch vorläufig noch mit unzulänglichen Mitteln, den Zweck der h. Bürgerschulen, wobei sie zugleich als Progymnasium dienen soll. 1836 hatte sie drei Lehrer, neben dem Rector die HH. *Kotthoff* und *Hobirk* und drei Classen, daneben die Töchterschule, was zusammen 105 Stunden gab, nämlich für den Rector 40, Hrn. Kotthoff 31, Hrn. Hobirk 32, und einen Gesanglehrer 2. Natürlich konnte das nicht dauern, und so finden wir denn 1837 als vierten Lehrer Hrn. *Andriessen*, daneben als Hülfslehrer für Naturgeschichte den Kreisphysikus Dr. *Kopstadt*. In der unschuldig aussehenden Notiz über den lateinischen Unterricht (Man habe drei Classen, die erste bestehe aus Einem Schüler, die zweite aus vier, die dritte aus Einem, diese erhielten 12 Stunden wöchentlich, ein Opfer, das auf Kosten von 50 Schülern der lateinischen Sprache statutenmässig gebracht werde) liegt eine bittere Klage, die man zu Herzen nehmen sollte. Im Jahr 1839 wurde die bisherige Privatschule von der Stadt übernommen, in dem Programm desselben Jahres gibt der Rector eine anziehende Geschichte der Schule, welche der Stadt Rheydt alle Ehre macht. — Die Programme von 1840 und 1841 zeichnen sich durch eine äusserst lehrreiche und mit ausgezeichneter Sachkenntniss geschriebene historisch-doctrinelle Abhandlung von Hrn. Dr. *Jasper* „Ueber das Handelsconsulat und die Handelsconsuln“ aus. Solche Abhandlungen sind nicht nur wahre Zierden von Programmen h. Bürgerschulen, indem sie zeigen, dass die Verfasser in den Lebenskreisen, für welche ihre Schüler bestimmt sind, Bescheid wissen, sondern sie haben auch das weitere Verdienst, den Eltern der Schüler, die auf diese Weise zugleich Respect vor der Schule bekommen, eine Manchem erwünschte Lectüre darzubieten. Die Pädag. Revue kann zu ihrem Bedauern auf den trefflichen Aufsatz nicht näher eingehen, möchte aber dem Hrn. Verf. rathen, denselben besonders abdrucken und durch den Buchhandel verbreiten zu lassen. — Die Geschichte der Schule im Jahre $18^{39}/_{40}$ zeigt wieder bedeutende Fortschritte. Die Anstellung der Lehrer wurde eine lebenslängliche, von den beiden auf dem Seminar zu Meurs gebildeten Lehrern (Hobirk und Andriessen) machte der letztere vor der K. wissenschaftlichen Prüfungs-Commission zu Bonn mit dem besten Erfolge das examen pro facultate docendi; dann erhielt die Schule das Recht, Candidaten des höheren Schulamts Behufs der Ablegung des Probejahrs anzunehmen, wobei das Curatorium beschloss, einem solchen Candidaten vorläufig eine jährliche Remuneration von 50 Thlrn. auszusetzen. Auch wurde neben dem Französischen und Englischen (und Lateinischen) der Unterricht im Holländischen eingeführt, ebenso die Turnübungen. — Im Jahre $18^{40}/_{41}$ finden wir zwei Schulamtscandidaten, die HH. *Nieper* und *Veenfliet* bei der Schule thätig (ausserdem die beiden Ortspfarrer als Religionslehrer); der Anfang zu einer Schulbibliothek wurde durch Gründung eines historischen und gewerblichen Lesevereins gemacht, dessen Mitglieder jährlich 2 Thlr. zahlen, und dessen Anschaffungen nach geschehener Circulation Eigenthum der Schule bleiben. Die Lehrer sind noch immer übermässig belastet: der Rector gibt 21, Hr. Kotthoff 27, Hr. Hobirk 29, Hr. Andriessen

25 Stunden, dazu der Rector 3 St. Latein und 2 St. Griechisch, also 28 Stunden, und so Hr. Andriessen, Hr. Kotthoff u. s. w. Die Schule zählte in ihren 3 Classen 50 Schüler (I. 6, II. 18, III. 26.), die Töchterschule 7 Schülerinnen. — Das letzte Programm gibt erfreuliche Nachrichten über Anschaffungen von Lehrapparaten und Büchern. Ein sehr vollständiger physikalischer Apparat wurde angeschafft (die Schule erhielt von der Aachen-Münchener-Feuerversicherungsgesellschaft 150 Thlr. geschenkt), ebenso *Goldfuss'* naturhistorischer Atlas, Krystall-Modelle u. s. w., eine Mineraliensammlung wurde erwartet. Die Bibliothek wurde getrennt und zwar enthielt die Schullesebibliothek 432 Bände und die wissenschaftliche Bibliothek 346 Bände. Die Frequenz war in den drei Classen 53, in der Töchterschule 8.

Der Unterricht muss im Ganzen sehr befriedigende Erfolge zeigen, da in der I. Classe Göthe's Iphigenie mit Racine's Iphigénie verglichen, Sachen von Locke, Gibbon, Hume, Robertson, Blair, Pitt, Dryden, Moore, sogar Shakespeare's Macbeth gelesen wird. Auch Chemie wird gelehrt, was sehr löblich. Die dem letzten Programm beigegebene Abhandlung ist von Hrn. Kotthoff, sie behandelt „das Gebiss der Säugethiere, mit besonderer Berücksichtigung der auffallenderen Zahnformationen."

Man kann sich über Anstalten wie die Rheydter nur freuen und muss sowohl die aufgeklärte Bürgerschaft, die ihr Bedürfniss auf so angemessene und praktische Weise zu befriedigen weiss, als die Lehrer hoch preisen, welche das leisten, was hier geleistet wird; man muss aber zugleich wünschen, dass es der Stadt möglich werde, mit der Zeit noch wenigstens zwei wissenschaftlich gebildete Lehrer anzustellen. Bei solcher Anstrengung müssen sich die gegenwärtigen Lehrer in wenigen Jahren aufreiben. Den Schülern würde ebenfalls dadurch der grosse Vortheil entstehen, dass noch eine Classe eingerichtet und das für drei Classen übermässige Pensum auf vier Classen vertheilt werden könnte.

(**4. Volksschulwesen.**) Wir gaben Bd. I. S. 94 einen statistischen Nachweis über das Verhältniss der ohne Schulbildung befundenen Ersatzmannschaften der Jahre 1836 — 38. Hier derselbe Nachweis für 1838 — 40.

Auf 100 Eingestellte fanden sich ohne Schulbildung

in Sachsen	1,19%	in der Rheinprovinz	7,06
— Pommern	1,23	— Schlesien	9,22
— Brandenburg	2,47	— Preussen	15,33
— Westphalen	2,74	— Posen	41,09.

Frankfurt a. O. Ueber die Gehaltsverhältnisse der Lehrer im hiesigen Regierungsbezirk gibt das Brandenburger Schulblatt folgende Nachricht:

Im Jahre 1827 machte die Zahl der Lehrer in Städten, deren Einkommen nicht 100 Thlr. überstieg, noch den zehnten, im Jahre 1835 nur den drei und dreissigsten, im Jahre 1841 noch nicht den hundertsten Theil der Gesammtzahl aus, indem es überhaupt nur 4 Lehrer in Städten gibt, deren Gehalt weniger als 100 Thlr. beträgt.

Auf dem Lande sind noch jetzt manche Stellen mit weniger als 80 Thlrn. dotirt. Wie indess auch hier die Verhältnisse sich gebessert haben, geht aus folgender Uebersicht hervor.

Die Zahl der Stellen, welche weniger als 80 Thlr. gewähren, betrug

im Jahre 1837	$^2/_5$
im Jahre 1835	$^1/_5$
im Jahre 1841	$^1/_8$

der Gesammtzahl aller vorhandenen Lehrerstellen.

Die Verbesserung der Stellen wurde theils durch das mit der Frequenz der Schule steigende Schulgeld, theils durch verbesserte Dotation der Schulstellen an sich, durch Betheiligung derselben mit Landbenutzung bei den Separationen, durch Abzweigung der Filial-Küstereien und durch Zuwendungen aus dem Provinzial-Schul-Fonds möglich gemacht.

Im Jahre 1841 sind verbessert worden:

a. durch Zuschüsse von dem Patron und Gemeinden	10
b. durch Zulagen aus Staatsmitteln	16
c. durch Ländereien und Gerechtigkeiten bei Gelegenheit von Gemeinheitstheilungen	40
d. durch Trennung der Filialküstereien	9
e. auf andere Weise	2
im Ganzen	77 Stellen.

Die Verbesserungen haben betragen:

a. in baarem Gelde	400 Thlr. 8 Sg. 8 Pf.
b. in Naturalien zum Werthe von	164 18 8
c. in Ländereien, deren Ertrag im Gelde nicht füglich zu schätzen ist	207¼ Morgen.

Ausserdem sind unterstützt worden:

a. aus öffentlichen Mitteln	
112 Lehrer mit	1456 Thlr.
b. vom Patron und den Gemeinden	
15 Lehrer mit	163 Thlr. 15 Sgr.
in Summa 127 Lehrer mit	1616 Thlr. 15 Sgr.

In dem Regierungsbezirk Frankfurt waren am Schluss des Jahres 1841 nach Abzug der erledigten und in der Wiederbesetzung begriffenen Stellen 1578 Lehrer in Thätigkeit. Von diesen waren vorbereitet:

a. auf Universitäten	89
b. durch einen vollständigen Seminar-Cursus	895
c. durch Nachhilfe-Curse	203
d. auf andere Weise	391
sind obige	1578 Lehrer.

(**6. Blinde, Taubstumme.**) Koblenz. Hier hat sich ein Comité gebildet, das zur Gründung einer Blindenanstalt für die Rheinlande zu Beiträgen auffordert. I. M. die Königin wird das Protectorat übernehmen und die Anstalt soll Elisabethstiftung heissen.

(**7. Rettungsanstalten, Waisenhäuser, Armen-, Fabrikschulen u. s. w.**) Berlin. Die geringsten Gehalte der Lehrer an den hiesigen Communal-Armenschulen sind nun

a. für Lehrer an den Mädchen-Classen mit der Verpflichtung zu 18 wöchentlichen Stunden 150 Thlr.; b. für Lehrer an den Knaben-Classen mit 26 Stunden 200 Thlr.

In den Communal-Armenschulen zu Berlin wurden im verflossenen Jahre 6045 Kinder unterrichtet, 1254 erhielten Nachhilfe-Unterricht; in Privatschulen wurden für Rechnung der Stadt 6392 Kinder unterrichtet. Die Gesammtzahl der Kinder, welche in den Armenschulen, den Privatschulen, den Schulen auf dem Wedding, dem Gesundbrunnen, in Neu-Moabit, im Waisenhause, im Arbeitshause, freien Unterricht für Rechnung der Stadt erhielten, betrug 14598.

(**8. Pensionate, Cadettenhäuser, Töchterschulen, Privatanstalten.**) Die L. A. Z. bringt folgenden auffallenden Artikel: Aus dem Herzogthum Magdeburg, October. Eine der reichsten Schulanstalten in der preussischen Monarchie ist das Kloster Unser lieben Frauen in Magdeburg. Um sich nach der Reformation zu erhalten, richtete der Convent eine kleine Erziehungs- und Schulanstalt im Kloster ein, für die er Lehrer besoldete. Auch die Conventualen ertheilten einzelnen Unterricht, den sie sich besonders aus den Fonds bezahlen liessen, und der rector scholae musste jedesmal Conventual sein. Obgleich mit der Zeit auch in der Stadt wohnenden Schülern der Zutritt zum Unterrichte verstattet war, so blieb die Schulanstalt doch immer nur ein kleiner Appendix, niemals ging der Zweck der Corporation in der Schule auf. Die Schulanstalt selbst hatte den Charakter einer gelehrten sächsischen Klosterschule, nur dass sie den berühmten Anstalten dieser Art an Umfang und an wissenschaftlicher wie disciplinabler Kraft weit nachstand. Doch hob sie sich in

diesem Jahrhundert unter den letzten rectores scholae und dem Propste Röttger, einer höchst bedeutenden Persönlichkeit, die in der ganzen Provinz als „Vater Röttger" gefeiert ward, zu einer der tüchtigsten Schulen der Monarchie. Es war vorauszusehen, dass das Kloster mit seinen Schätzen, als eine in sich zwecklose Corporation, sich gegen die reformatorische Energie des Staates nicht halten könne. Als daher der Vater Röttger, dem man durch Eingriffe nicht wehe thun wollte, im Jahr 1831 gestorben war, sollte die Corporation vom Staate eingezogen und ihr Vermögen zur Dotirung der zu erweiternden Schulanstalten verwendet werden. Insinuationen, dass eine solche Massregel einen revolutionären Charakter trage, und nahe noch ehrgeizige Wünsche, denen man nicht entgegentreten mochte, bewirkten aber, dass man nur halbe Massregeln ergriff. Die eben eingezogene Corporation ward, doch in der grössten Abhängigkeit von der Staatsbehörde, vel quasi wiederhergestellt; und mit Nichtachtung des bisherigen Wahlrechts wurde ein neuer Propst eingesetzt, den man neben dem rector scholae zugleich zum Director machte. Den äussern Vorwand hierzu gab der Plan, mit der Schule ein Prediger-Seminar zu verbinden, an dessen Ausführung nach erreichtem Zwecke Niemand mehr dachte. Der neue Propst, den seine bisherige Beschäftigung mit dem Volksschulwesen weniger Geschmack an dem Ernste einer gelehrten Erziehung hatte gewinnen lassen, gab im Widerspruch mit dem Zweck einer evangelischen Klosterschule und den bisherigen Tendenzen, der Erziehungsanstalt eine Richtung zur Ritter-Akademie, und hierin von dem unmittelbaren Vorstande derselben unterstützt, erreichte er bald, dass sie es factisch wurde. So wäre es bald dahin gekommen, dass die Ritterschaft auf die wohlfeilste Art von der Welt eine Ritterakademie, die an Grossartigkeit der Mittel von keiner zweiten übertroffen worden, erhalten hätte. Zum Glück ist der allmählige Fortschritt zu diesem Ziele jetzt unterbrochen. Es hat sich aller Orten gezeigt, dass eine Ritterakademie nur bei besonders strenger Zucht und darum nur unter einem Militärgouverneur gedeihen kann. Wer in spätern Jahren als unabhängiger Aristokrat auftreten soll, der muss in seiner Jugend einer besonders strengen Zucht des Geistes unterworfen werden. Am Kloster schlug man den verkehrten Weg ein. Um die Adeligen zunächst an sich zu ziehen, connivirte man dem Junkerthume in jeder Weise und beschränkte die Aufgabe darauf, die jungen Herren auf höfliche Weise vor groben Rohheiten zu hüten und ihnen möglichst gelinde die zum Abiturientenexamen nöthigen Kenntnisse beizubringen. Das gefiel natürlich den Junkern, aber auch den Aeltern. Die Folgen waren natürlich. Die Disciplin zerfiel in einer Weise, welche die bekannten Vorfälle in der Ritterakademie zu Brandenburg weit hinter sich lässt, und alle Versuche, diess zu vertuschen, machten das Uebel nur schlimmer. Auch das Lehrercollegium zerfiel in zwei Parteien: in die, welche die gelehrte Tendenz, und die, welche die ritterschaftliche Tendenz geltend machen wollte. Ostern d. J. verliessen zwei Lehrer von der gelehrten Partei die Anstalt und wurden durch solche, auf deren ritterschaftliche Gesinnung man rechnete, ersetzt. Diess verleitete die ritterschaftliche Partei, welche auf den demnächstigen fernern Abgang der zwei ältesten Lehrer von der Gegenpartei rechnete, zu einem übereilten Schritte. Sie suchte einen andern ihr unbequemen Lehrer der Gegenpartei, der ein ausgezeichneter Gelehrter, aber weniger guter Disciplinarius ist, und daher unter dem Mangel an Disciplin am meisten litt, zu verdrängen, indem sie ihn bei der vorgesetzten Behörde förmlich denuncirte, dass er durch sein unpädagogisches Verfahren die Disciplin verderbe. Die demnächst von der Behörde angestellten Ermittelungen veranlassten die gelehrte Partei, den Zustand der Erziehungsanstalt und, so weit einem Jeden der Muth reichte, auch dessen Ursachen darzulegen. Die Behörde hat, dem Vernehmen nach, ein energisches Einschreiten beschlossen und die Sache liegt jetzt dem Cultusministerium zur Entscheidung vor. Vernünftigerweise sind nur zwei Wege möglich: entweder muss der Anstalt als einer Klosterschule die gelehrte Tendenz zurückgegeben werden, dann wird die Mehrzahl der Adeligen die Anstalt verlassen; oder es muss die Anstalt geradezu

in eine Ritterakademie mit einem Militärgouverneur umgeschaffen werden. Für das Letztere ist die Explosion einige Jahre zu früh erfolgt und es verzweifelt daran auch wohl unsere Ritterschaft; für die ritterschaftlich gesinnten Lehrer wäre es zum Theil sogar höchst unerwünscht. Daher sucht sie den Status quo, den sie als einen an sich ganz vortrefflichen und nur durch die gelehrte Partei gestörten darstellen möchte, aufrecht zu erhalten. Die Provinzialbehörde scheint der Ansicht der gelehrten Partei beigetreten zu sein und die Schule ganz neu als gelehrte Klosterschule organisiren zu wollen. Auf die Entscheidung des Cultusministeriums ist man, weil sie eine principielle sein muss, höchst gespannt. Auf die eine Wagschale drückt die vis inertiae und die Bemühungen der Ritterschaft, welche keine Mühe scheuen wird, sich eine Ritterakademie, die ihr keinen Pfennig kostet, zu verschaffen, und jetzt während der Ferien von den adeligen Zöglingen gründlich bearbeitet wird; auf der andern Wagschale liegt die Gerechtigkeit, welche verbietet, die Fonds einer evangelischen Klosterschule an die Ritterschaft zu verschenken, und das Interesse an gründlicher gelehrter Bildung.

(**10. Israelitisches,* geistliches und adliges Schulwesen.**) Cöln, Sept. Seit ein paar Monaten ist nun das Ding, was sich die „Rheinische Ritter-Akademie" nennt, und zu Bedburg seinen Sitz hat, fertig und im Gange. Nur das Aushängeschild mit der Inschrift: „Odi profanum volgus et arceo" soll noch nicht fertig sein. Schon sollen sich ein ganzes Dutzend Zöglinge eingefunden haben. Ich übersende Ihnen das Reglement und zwei Artikel der hiesigen Rheinischen Zeitung, welche so ziemlich die Gesinnung sämmtlicher gebildeten Rheinländer aussprechen, nämlich derjenigen, welche die Ehre haben, Bürger zu sein.

I. Reglement.

§. 1. Die Anstalt führt die Benennung:

„Rheinische Ritter-Akademie"

und wird aus den Mitteln der stiftenden Rheinischen Familien auf dem ihr eigenthümlichen, unweit Cöln gelegenen Schlosse Bedburg begründet.

§. 2. Die Rheinische Ritter-Akademie, welche ausschliesslich von den katholischen Mitgliedern der Rheinischen ritterbürtigen Ritterschaft zur standesmässigen Erziehung ihrer Söhne und deren männlichen ehelichen Nachkommen gegründet worden, ist eine katholische Anstalt und es müssen daher der Oberdirector, der Director und sämmtliche ordentliche Lehrer derselben der katholischen Kirche angehören.

§. 3. Die Anstalt ist zunächst zur Erziehung der Söhne aus den stiftenden Familien bestimmt, jedoch werden auch Söhne des inländischen, nicht zur Corporation gehörigen, sowie auch des ausländischen deutschen Adels aufgenommen werden; worüber in jedem einzelnen Falle das Curatorium zu beschliessen hat.

Das Maximum der in die Anstalt aufzunehmenden Zöglinge ist vorläufig auf 60 bestimmt, jedoch kann den Söhnen der stiftenden Familien die Aufnahme keinenfalls aus dem Grunde versagt werden, weil die gesetzliche Anzahl bereits erreicht oder überschritten wäre.

§. 4. Die Anstalt setzt sich als Ziel, die jungen Leute zu den Gesinnungen ihres Standes und Berufes, zur Religiosität, Gottesfurcht, Sittlichkeit nnd zur wahren Ehre, zur unwandelbaren Treue gegen den König ihren Herrn und das Vaterland, zur Entwickelung ihrer sittlichen und körperlichen Kräfte, und zur Wohlerzogenheit im äussern Benehmen durch alle Mittel, welche der Erziehung überhaupt zu Gebote stehen, heranzubilden und auf der Grundlage einer classischen Bildung ihre Geisteskräfte zu entwickeln, und ihnen die Kenntnisse zu verschaffen, deren sie als Vorbereitung zu den ferneren Berufs-Studien bedürfen.

---

* Wir bitten die Israeliten wegen dieser Zusammenstellung um Entschuldigung. Indess das Gescheidteste wäre auch für sie, gar keine besondere Schulen zu haben, sondern ihre Kinder in Gottes Namen in die allgemeine Schule zu schicken.

Demnach bezweckt die Anstalt durch die Erziehung an Leib und Seele gesunde und kräftige Jünglinge zu bilden; durch Fernhaltung von vorgefasster Meinung für oder gegen den einen oder andern Stand, ihnen Achtung vor einem jeden einzuflössen und durch den wissenschaftlichen Unterricht diejenigen Zöglinge, welche sich später den Universitätsstudien widmen wollen, so weit zu bringen, dass sie den Anforderungen des Abiturienten-Reglements vom 4. Junius 1834 zu genügen, die aber, welche in den Militärdienst treten wollen, nach Beendigung des Cursus in Secunda das Examen zum Porteepée-Fähndrich unbedingt und selbst zum Offizier, mit Ausnahme der Kenntnisse in den eigentlichen Militärwissenschaften, zu bestehen im Stande sind.

§. 5. Als Mittel der Erziehung wird die Anstalt Liebe, Strenge und stete Aufsicht anwenden, und durch ununterbrochene Hinweisung auf die Vorschriften der Religion eine echt christliche Erziehung zu erstreben suchen.

Indem sie die Zöglinge nie ohne sorgfältige Aufsicht und Beobachtung lässt, hofft sie alles Niedrige und Schlechte von ihnen fern zu halten; die Lehren der Religion und Sittlichkeit in ihnen lebendig zu machen und so jenen freudigen Gehorsam, welcher jeder Weisung willig und gerne nachkömmt, und im Kinde als unbedingte Folgsamkeit, bald aber als Ehrfurcht vor Gott, König, Obrigkeit und Gesetz thätig wirkt, in ihnen hervorzurufen und zu befestigen.

Auf solcher angewöhnten Gottesfurcht und Achtung vor jeder Autorität, als der Basis aller sittlichen Ordnung, hofft die Anstalt jene Einheit und strenge Zucht zu begründen, welche für ihr Gedeihen nöthig und für das Heil der Zöglinge unerlässlich ist.

Die Unterrichtsgegenstände, deren sich die Anstalt bedienen wird, um die beabsichtigte wissenschaftliche Bildung zu erreichen, sind:

Die lateinische, griechische, deutsche, französische Sprache, letztere bis zur vollkommenen Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke; Religion, Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturlehre, Propädeutik zur Philosophie, Kalligraphie, Zeichnen und Gesang.

Der ganze Lehrcursus ist auf acht Jahre fixirt und in sieben Classen abgetheilt, so zwar dass Sexta, Quinta, Quarta, Tertia einen einjährigen, Prima einen zweijährigen Cursus hat und Secunda in zwei besondere Abtheilungen, jede mit einjährigem Cursus geschieden ist.

Der jährliche oder halbjährliche Lectionenplan der Anstalt wird auf Grund eines von dem k. Provincial-Schulcollegium bestätigten Lehrplans von dem Studiendirector unter Zuziehung des Lehrercollegiums entworfen, zunächst dem Curatorium und dann dem k. Provincial-Schulcollegium zur Genehmigung eingereicht.

§. 6. Der körperlichen Ausbildung der Zöglinge wird durch Unterricht im Reiten, Schwimmen, Tanzen, Fechten und gymnastischen Uebungen, den der Anstalt zu Gebote stehenden Mitteln gemäss, besondere Sorgfalt zugewendet werden.

§. 7. Die Aufnahme findet nur unter folgenden Bedingungen statt: Die Zöglinge müssen nachweisen, 1. dass sie adeliger Geburt sind; 2. dass sie das zehnte Lebensjahr zurückgelegt haben; 3. dass sie körperlich gesund und ihnen die Schutzblattern eingeimpft sind; 4. dass sie die zur Aufnahme in die Sexta oder unterste Classe eines Gymnasiums erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen; und endlich müssen sie 5. über ihre bisherige sittliche Führung diejenigen Zeugnisse beibringen, welche das Curatorium in jedem einzelnen Falle für angemessen erachtet.

§. 8. Die Anmeldungen zur Aufnahme geschehen bei dem Oberdirector. Ueber die Aufnahme selbst steht allein dem Curatorium die Entscheidung zu. Söhne der Genossenschaftsmitglieder können nicht ohne Angabe der Gründe und nur vorbehaltlich des Recurses an die Genossenschaft zurückgewiesen werden. Die Aufnahme von Söhnen anderer adeligen Familien kann jedoch das Curatorium ohne Angabe von Gründen und ohne dass ein Recurs an die Genossenschaft zulässig ist, verweigern.

§. 9. Zöglinge, welche den wissenschaftlichen Anforderungen nicht

entsprechen können, d. h. länger als zwei Jahre in einer Classe verweilen müssen, oder welche der Schul- und Hausordnung nicht entsprechen wollen, und deren Besserung durch diejenigen Disciplinarmittel, welche nach dem Geiste der Anstalt anwendbar sind, nicht zu bewirken ist, werden den Eltern von dem Oberdirector zurückgeschickt, ohne dass denselben darüber ein Klagerecht zusteht. Der Oberdirector ist jedoch gehalten, dem Curatorium, unter Angabe der Gründe, die Ausweisung sofort anzuzeigen.

§. 10. Die unmittelbare Leitung der Anstalt führt der Oberdirector, welcher von der Genossenschaft in der Generalversammlung gewählt, und mittelst der betreffenden königl. Behörden Seiner Majestät dem Könige zur Allerhöchsten Bestätigung präsentirt wird.

Er steht als Chef und Haupt dem Hause vor; ihm sind das ganze Lehr- und Erziehungspersonal und überhaupt alle angestellten Personen untergeordnet und Ehrerbietung und Folgeleistung schuldig; seiner Obhut und Sorgfalt ist insbesondere der Geist, die gute Ordnung, Zucht und Sitte im Ganzen wie im Einzelnen anvertraut. Was Unterricht und Erziehung, Haus- und Schulordnung einzeln sollen, und wechselseitig sich unterstützend nur zu erreichen vermögen; wie durch Unterricht, Erziehung und Beispiel jedes Einzelnen der Lehrer und aller zusammen das Gute, Sittliche und Anständige gefördert, jeder Gedanke aber von Rohheit und Unordnung abgewehrt werden, das Alles ist seiner Wachsamkeit und Verantwortlichkeit übergeben.

§. 11. Das Lehr- und Erziehungspersonal der Anstalt besteht aus einem Studiendirector, insofern dessen Functionen nicht unter Genehmigung der betreffenden königl. Behörde dem Oberdirector übertragen werden, der in solchem Falle auch seine Qualification zu dieser Stelle in der vorschriftsmässigen Weise nachgewiesen haben muss — und der nöthig werdenden Anzahl von Lehrern und Erziehern.

§. 12. Der Studiendirector findet seine Hauptwirksamkeit in dem wissenschaftlichen Theile der Anstalt. Er entwirft namentlich den Lehrplan und überwacht dessen genaue Ausführung. Er führt die zur Handhabung der Schulordnung nöthigen Bücher, besucht und leitet den Unterricht der übrigen Lehrer, hält die dazu nöthigen Conferenzen und Prüfungen; kurz er leitet den Unterricht nach Stoff, Form und Methode durch alle Mittel, welche zur Erreichung dieses Zieles nöthig sind.

Er ist jedoch auch ebenso verpflichtet, in die Erziehung und die gesammte Hausordnung wachsam und thätig einzugreifen. Seine Stellung ist daher die erste nach dem Oberdirector, in dessen Auftrage und nach dessen Weisungen er handelt.

§. 13. Die Wirksamkeit, Stellung und der Rang der Lehrer ist gleich denen der Lehrer an den Gymnasien. Die erste Stelle nimmt der Religionslehrer ein, welcher jedesmal ein Geistlicher sein muss. Sie alle müssen gesetzlich qualifizirt seyn, und werden, wie der Studiendirector, durch die Generalversammlung der Genossenschaft gewählt und den betreffenden königl. Behörden zur Bestätigung präsentirt.

§. 14. Die nächst vorgesetzte Behörde der rheinischen Ritter-Akademie ist die Genossenschaft, vertreten durch das Curatorium, welches, gemäss §. 8. des landesherrlich bestätigten Stiftungs-Statuts für die Rheinische ritterbürtige Ritterschaft vom 13. Mai 1837, aus dem Ritterrathe in corpore besteht, und über alles, was die Anstalt betrifft, der Genossenschaft jährlich Rechenschaft ablegt.

§. 15. Die Rheinische Ritter-Akademie tritt gleich der Ritter-Akademie in Brandenburg zu dem betreffenden Ministerium und Provincial-Schulcollegium in dasselbe Verhältniss, in welchem die übrigen gelehrten Schulen und höhern Unterrichtsanstalten städtischen oder Privat-Patronats verfassungsmässig zu dem betreffenden Ministerium und Provincial-Schulcollegium stehen.

§. 16. Die Dotation und Erhaltung der ganzen Anstalt übernimmt die Corporation des Rheinischen ritterbürtigen Adels; sie hat daher auf die Anstalt und deren Einrichtung alle Rechte des Eigenthums: auch steht ihr

das Recht zu, die beiden Directoren und das Lehrerpersonal anzustellen, vorbehaltlich der verfassungsmässigen Allerhöchsten respective höhern Bestätigung.

§. 17. Der alljährlich für die Anstalt zu entwerfende Etat wird jedesmal von dem Curatorium dem königlichen Provincial-Schulcollegium in beglaubigter Abschrift zur Kenntnissnahme eingereicht.

§. 18. Die Anstalt hat das Recht der Entlassung zur Universität unter denselben Bedingungen wie die Gymnasien. Für die Prüfung der von ihr zur Universität zu entlassenden Zöglinge gilt daher das unter dem 4. Jun. 1834 für die Prüfung der zur Universität übergehenden Schüler gegebene Reglement in allen seinen Bestimmungen so lange als bindende Norm, als nicht eine desfallsige Abänderung für alle übrigen gelehrten Schulen in den königlichen Staaten zweckmässig erachtet werden wird.

§. 19 Da hienach die Rheinische Ritter-Akademie als Unterrichtsanstalt den Gymnasien gleich steht und in dieser Beziehung auch zu den königlichen Schulbehörden in das verfassungsmässige Ressort-Verhältniss tritt, so steht auch der Studiendirector im Range den Directoren der Gymnasien gleich, und ist wie diese das Organ der Communication mit den königlichen Behörden in Beziehung auf alle, den Unterricht und die Disciplin betreffenden Angelegenheiten. Gleicherweise haben die ordentlichen Lehrer der Ritter-Academie Rang und Rechte der königl. Gymnasiallehrer, und ihre Dienstzeit in dieser Anstalt wird ihnen ebenso gerechnet, wie auch an den Gymnasien.

* * *

Mit Bezugnahme auf vorstehendes durch die Allerhöchste Cabinetsordre vom 22. Junius 1841 genehmigte Reglement für die Rheinische Ritter-Akademie zu Bedburg unweit Cöln machen wir andurch bekannt, dass die Eröffnung dieser Anstalt am 15. October d. J. stattfindet.

An jährlichem Pensionsgeld wird für Erziehung, Unterricht, Wohnung, Beköstigung, Wäsche, Aufwartung und ärztliche Pflege die Summe von dreihundert Thalern preuss. Courant in vierteljährigen Raten vorausbezahlt.

Für die Unterhaltung der Bibliothek werden beim Eintritt zwanzig Thaler, und eben so viel beim Austritt entrichtet.

Weitere Auskunft ertheilt das Oberdirectorium der Rheinischen Ritter-Akademie zu Bedburg, bei dem die Anmeldungen für das nächste Schuljahr vor dem 10. September dieses Jahres stattfinden müssen.

Bedburg, den 15. Julius 1842.

Das Curatorium der Rheinischen Ritter-Akademie.

Graf *v. Mirbach*, Ritterhauptmann. Freiherr *v. Spies-Büllesheim.*
Freiherr *Max v. Loë.*
Freiherr *Rgitz v. Frentz.*
Graf *v. Fürstenberg.*

II. Ueber das Reglement.

„Nicht vor Irrthum zu bewahren ist die Pflicht des Menschenerziehers, sondern den Irrenden leiten, ja ihn seinen Irrthum aus vollen Bechern ausschlürfen lassen, das ist Weisheit der Lehrer. Wer seinen Irrthum nur kostet, hält lange damit Haus, er freut sich dessen als eines seltenen Glückes; aber wer ihn ganz erschöpft, der muss ihn kennen lernen, wenn er nicht wahnsinnig ist.“ Diese Bemerkung Goethe's fiel uns lebhaft und gewissermassen tröstend ein, als wir das vorliegende „allerhöchst landesherrlich bestätigte“ Reglement zu Gesicht bekamen, welches als Manuscript gedruckt und daher nur wenig verbreitet ist;* denn ein dunkles Gefühl, dass die Fassung dieser Urkunde eben kein sehr geistreiches und gelungenes Werk sei, mag die dabei betheiligten und interessirten Personen zum Theil wenigstens doch beschlichen haben, und ist dies der Fall, so dürfte die Eingangs aufgeführte Goethe'sche Lehre als bereits fruchtbringend angesehen werden, und wir wollen ihr ferneres Wirken aufrichtigst wün-

* Seitdem ist es durch die Köln. und die A. A. Z. bekannt geworden. D. H.

schen. Der dem Institute zum Grunde liegende Particularismus erscheint, als Renitenz gegen die Zeitentwicklung, schon an sich als ein unbegreiflicher Irrthum, wie jede andere einseitige Richtung, dergleichen die neueste Zeit leider so viele hervorbringt, wie Beispiels halber die neuevangelische Bruderschaft zum historischen Christus, und es ist eine höchst unerquickliche, ja bedenkliche Aussicht, die von der Vernunft wie von den Bedürfnissen der Zeit so entschieden geforderte Staatseinheit durch dergleichen einzelne Coterien gefährdet und damit den Fortschritt gehemmt, die Kraft der Entwicklung gelähmt und die nationale Wohlfahrt und Grösse durch Einzelninteressen in den Hintergrund gestellt zu sehen. Dergleichen falsche Tendenzen pflegen übrigens wohl mit einem gewissen Aufwande von äusserm Glanz und vornehmer Haltung aufzutreten und die innere Hohlheit durch eine überraschende Keckheit der Wendungen zu verstecken, und man hätte erwarten sollen, dass die Corporation zur Ausarbeitung eines dem Landesherrn vorzulegenden und der Nachwelt aufzubewahrenden Instrumentes alle ihr zu Gebote stehende oder irgend sonst zu gewinnende Intelligenz zusammen genommen hätte, um dasselbe gehörig auszustatten und wenigstens einen grossartigen Schein und Schimmer um sich zu verbreiten und der öffentlichen Meinung, die dergleichen kastenartige Einhegungen so entschieden desavouirt, einigermassen zu imponiren. Allein davon ist in dem Vorliegenden keine Spur; man muss sich vielmehr wundern, in der ganzen Fassung eine so bedeutungslose, matte, ja schülerhafte Ungeschicklichkeit, Dürftigkeit und Verworrenheit zu finden, so hohle prätensiöse Phrasen, eine so klägliche Halbheit und ängstliche Bestrebung, sich zwischen den Unterrichts-Grundsätzen und Institutionen des Staates und dem prätendirten Eigenen und Eigenthümlichen durchzuschlagen, dass es nur eines Blickes auf diess in dieser Beziehung höchst merkwürdige Aktenstück bedarf, um zu der Ueberzeugung zu gelangen, dass aus der grossen todtliegenden, mittelalterlichen Feudalistik kein Lebenskeim mehr für unsere Zeit hervorgelockt werden kann. Und im Grunde ist die ganze Anstalt doch nichts Anderes, als ein in ein Pensionat abgesperrtes exclusives Gymnasium nach preussischer Organisation mit dem nöthigen Bedarf von Realien für Solche, die nicht mittelst der vorgeschriebenen Maturitäts-Prüfung zur Universität übergehen wollen, sondern das Fähndrich- oder Offizier-Examen zu machen gedenken. Und hierin mussten sich die Stifter wohl bequemen, um einerseits die Genehmigung zu ihrer Stiftung und das Recht zu der für den Staatsdienst nöthigen Abiturienten-Entlassung* zu erlangen, und andrerseits den dort angestellten Lehrern den Rücktritt in den Staatsdienst offen zu lassen, ohne welche Aussicht sie schwerlich Lehrer gefunden haben würden. Was sie noch sonst daran und darum gehängt haben, das verräth auf die schlagendste Weise die Noth, die sie gehabt haben, etwas Eigenthümliches, Principielles beizufügen und noch mehr die Geistesarmuth, worin sie nichts auffinden konnten, als die schalsten, farblosesten und durch Widersprüche an Radotage streifenden Phrasen; es ist da nichts gesagt, woraus ein vernünftiger Gedanke in nur halbweg erträglicher Einkleidung entgegenträte. Die naive Ehrlichkeit aber, womit sie das Alles heraussagen und selbstzufrieden ihr Werk betrachten und sehen, dass es gut ist, erinnert unwillkürlich an die Berathungen des guten *Siegfried von Lindenberg* über die von ihm zu stiftende Academie der Wissenschaften mit seinem Schulmeister, als dem künftigen Präsidenten derselben, und erweckt ein ähnliches Mitleid, wie man es mit jenem Prototyp der abgelebten Landjunkerei empfindet.

Doch diese unsere Behauptung muss belegt werden und wir theilen aus dem Reglement die einzelnen Bestimmungen, wie sie in den 19 §§. desselben enthalten sind, mit, wobei wir die aufrichtigste Versicherung

---

* Der Beamte, der dazu S. M. gerathen, hat keinen guten Rath gegeben. D. H.

geben, dass wir urkundlich und buchstäblich citiren, was wir für unerlässlich erachten, da man uns darohne schwerlich glauben möchte.

Den neunzehn Paragraphen des Reglements geht ein kurzes Vorwort voraus, „Begründung der Rheinischen Ritter-Academie in Bedburg“ überschrieben; in diesem wird nun angezeigt, dass die ritterbürtige Ritterschaft diess ihr Institut gegründet habe, „überzeugt von der Wichtigkeit und Nothwendigkeit einer Anstalt, welche das zeitliche und ewige Wohl ihrer Söhne fördere,“ und in dieser Phrase ist demnach Alles enthalten, was einer Begründung der Anstalt durch eine leitende Idee ähnlich sieht: übrigens zeigt es sich, dass sie nur so obenhin Begründung für Gründung gebraucht haben: das Institut ist da, folglich ist es auch begründet. Diess klingt schon gleich sehr charakteristisch; aber ganz unerhört ist die Behauptung, dass in unserem Staate und in unserer Zeit ein Institut habe nothwendig werden können, welches das zeitliche und ewige Wohl junger Rittersöhne fördere! Hat der ganze preussische Staat keine einzige Anstalt, die dieser Aufgabe gewachsen ist? Sind also alle seine Schulen, auch die der Rheinprovinz, so verkehrt und gefährlich, dass die Ritterschaft sich vereinigen muss, um eine solche Normal- oder Musterschule zu gründen? Oder ist auch ein apartes, standesmässiges „ewiges“ Wohl in Aussicht genommen, und wollen sie durch eine eigenthümliche Vorrichtung uns armen Bürgersöhnen auch jenseits das Prae ablaufen? Und ist die Anstalt darum wichtig, weil die Ritter zur Erreichung dieser grossen Zwecke sich aller älterlicher Verpflichtungen persönlich entschlagen und die Verantwortlichkeit dafür auf die neue Anstalt zu eigener Beruhigung übertragen können?

Kurz, das Institut ist da und heisst (§. 1.) eben die Rheinische Ritter-Academie in Bedburg! Das Wort „Rheinisch“ hatte bisher einen so guten Klang und muss nun einer so unglücklichen Firma zum Attribute dienen! —

In §. 2. erfahren wir, dass die Academie ausschliesslich von katholischen Mitgliedern der rheinischen ritterbürtigen Ritterschaft zur standesmässigen Erziehung ihrer Söhne und deren männlichen ehelichen Nachkommen gegründet, mithin eine katholische Anstalt ist und nur katholische Lehrer und Beamte in ihrem Bereiche duldet. Also noch im Exclusiven exclusiv nach allen Seiten hin! Was fangen denn nun die evangelischen Mitglieder der ritterbürtigen rheinischen Ritterschaft an? Oder gibt es keine dergleichen?

Es scheint fast, als wenn in der Meinung der Corporation das katholische Bekenntniss zur vollgültigen ritterbürtigen Ritterschaft nothwendig gehöre, und in dieser Unterstellung möchte ich vorschlagen, dass sich die Genossenschaft mit der von Hrn. v. Görres erfundenen Titulatur den „Rheinischen Adel katholischer Zunge“ benennte, um sich einerseits an eine so vollwichtige Autorität der neuesten Zeit zu lehnen, da, wie wir unten sehen werden, ein so grosses Gewicht auf Autoritäten gelegt wird, — andererseits, um sich das Andenken an die eminenten Verdienste, um derentwillen jene Distinction ihnen zu Theil wird, recht lebendig bei sich zu erhalten.

Die Förderung des zeitlichen und ewigen Wohles der jungen Ritter hat sich übrigens in diesem §. sofort in eine „standesmässige Erziehung“ umgesetzt; worin aber das Wesen dieser absonderlichen Erziehung besteht, wird weder hier noch irgend anderwärts gesagt und möchte diess in unserer Zeit, wo die Bildung alle Classen der Gesellschaft durchdringt und Gemeingut geworden ist, schwerlich sich bestimmen lassen, wenigstens qualitativ gewiss nicht, und mit dem Quantitativen nehmen wir Bürgerliche nach den bisherigen Erfahrungen nicht ganz ohne Glück und Erfolg es immer noch auf. Zweckmässig wäre es, wenn sich nach der Analogie des bekannten sardinischen Gesetzes, welches gewissen Classen der Gesellschaft das Lesen- und Schreiben-Lernen verbietet, der Roture gewisse und besonders leicht zu gewinnende und doch folgenreiche Bil-

dungsmittel gesetzlich entziehen liessen; alsdann würde die Phrase von standesmässiger Erziehung noch einen Sinn haben. —

Im folgenden (3.) §. wird zur Aufnahme in das Institut, noch einmal exclusiv, den Söhnen der stiftenden Familien das Vorrecht zugesichert; nach diesen kommt auch der übrige (in- und ausländische) Adel an die Reihe, bis das Maximum von sechzig Zöglingen erreicht ist. Diess Maximum ist aber kein Maximum mehr, wenn Söhne aus den stiftenden Familien über dasselbe hinaus die Aufnahme verlangen.

Den 4. §. müssen wir urkundlich hersetzen, denn er ist für die Anstalt massgebend und höchst bezeichnend in Form und Inhalt. Wir erlauben uns nur, ihn gleichsam interlinearisch zu commentiren und auf sein Eigenthümliches aufmerksam zu machen: „Die Anstalt setzt sich als Ziel, die jungen Leute zu den Gesinnungen ihres **Standes** und Berufes (also sub Nr. 1 und alsdann sub Nr. 2), zur Religiosität, Gottesfurcht, Sittlichkeit und zur **wahren** Ehre (also nicht zur falschen, oder was steht denn sonst dieser wahren Ehre entgegen?), zur unwandelbaren Treue gegen den König ihren Herrn und das Vaterland (wie definirt wohl der Adel das Vaterland?), zur Entwicklung ihrer sittlichen und körperlichen Kräfte (ist diess activ oder passiv zu nehmen?), und zur **Wohlerzogenheit** im äusseren Benehmen (quid istuc verbi est? Schickt es sich, einen so abenteuerlichen, plebejischen Provincialismus in eine solche Urkunde zu bringen, wo so viele fashionable Termini zur Auswahl vorhanden sind? Hoch- und Hochwohlerzogenheit wäre der rechte Ausdruck, wenn er auch gleich nicht gewöhnlich ist.), durch alle Mittel, welche der Erziehung überhaupt zu Gebote stehen, heran zu bilden und auf der Grundlage **einer** classischen Bildung (wie viele gibt es deren denn, und welche ist für den Adel die rechte? Soll wohl heissen, so einer Art von Bildung, die wie classische aussieht?) ihre Geisteskräfte zu entwickeln und ihnen die Kenntnisse zu verschaffen, deren sie als Vorbereitung zu den **ferneren** Berufs-Studien bedürfen. (Ihr näherer Beruf ist, wie primo loco oben gesagt wird: ritterbürtige Rittersöhne zu sein, und bedarf nur Gesinnungen!)

Demnach bezweckt die Anstalt durch die Erziehung an Leib und Seele gesunde und kräftige Jünglinge zu bilden; durch Fernhaltung von vorgefasster Meinung (hört! hört!) **für** (wie bescheiden) oder **gegen** den einen oder andern Stand (wie generös, ja sogar liberal!) ihnen Achtung vor einem Jeden einzuflössen. (Durch Fernhaltung, also ein rein Negatives, soll etwas Positives eingeflösst werden!)

Eben so bündig, so logisch und präcise wird im §. 5. von den „Mitteln der Erziehung“ gehandelt. Wir hören von einem „freudigen Gehorsam, welcher **jeder** Weisung willig und gern nachkommt und im Kinde als unbedingte Folgsamkeit, bald aber (nämlich im Jünglinge, wenn das „bald aber“ einen Sinn haben soll) als Ehrfurcht vor Gott, König, Obrigkeit und Gesetz (vom Vaterland ist nun weiter keine Rede mehr) **thätig** wirkt,“ von einer **angewöhnten** Gottesfurcht und Achtung vor **jeder** Autorität (Bravo!) als der Basis aller sittlichen Ordnung u. s. w., u. s. w.! Und damit „hofft die Anstalt, jene (!) Einheit und strenge Zucht zu begründen, welche für ihr Gedeihen nöthig und für das Heil der Zöglinge unerlässlich ist. — ! —

Es ist nicht möglich, einen einzigen von allen diesen ohne Wahl und Folge, ohne Maass und Ziel hingeworfenen Sätzen zu analysiren, ohne auf einen reinen Nonsens zu kommen, abgesehen davon, dass die Ansichten, die bei diesem Chaos den Verfassern präsumtiver Weise vorgeschwebt haben, jedem gegenwärtigen Standpunkte der Pädagogik gegenüber, um ein Jahrhundert zu spät kommen. Denn die Erziehung hat das hier

noch geforderte Princip, in dessen strenger und consequenter Durchführung die Jesuiten so unerreichte Meister waren, längst von der Hand gewiesen, das Princip nämlich der Ausbildung von aussen, der Aneignung eines wohlberechneten Gegebenen in genau abgesteckten und sorgfältigst überwachten Grenzen und in eben so festgehaltener Folge, mit Entfernung alles Desjenigen, was zur freien Selbstentwicklung und individuellen Ausprägung führen konnte. In diesem Sinne konnte natürlich eine angewöhnte Gottesfurcht, wie sie das Bedburger Institut postulirt, erzielt werden, desgleichen die Achtung vor jeder Autorität, denn alles Lernen beruhte auf Autorität; es konnte von einer standesmässigen Erziehung die Rede sein, weil sich genau nach den äusserlichen Verhältnissen berechnen liess, was, wie viel und in welcher Reihenfolge diesem oder jenem Stande, wie man ihn eben dachte oder haben wollte, geboten werden solle oder dürfe. In der neuern Zeit haben zwei gewaltige Mächte diese Spiegelfechtereien bis auf den Grund zerstört, die französische Revolution nämlich und unsere Philosophie, die anstatt der Stände* den Menschen und den Bürger in seine Rechte einsetzten und diese für Alle in gleichem Umfange forderten. In der Erziehung machte sich das allgemein Menschliche statt des Standesmässigen** geltend und diess zeigt sich zuvörderst in der möglichsten Entfaltung der Intelligenz und dem klaren Bewusstsein der sittlichen Freiheit und diess ist die Basis der sittlichen Ordnung, die von keiner Autorität, als solcher, abhängt, so wie die feine Sitte, der Anstaud, den die Stifter der Ritter-Academie die „Wohlerzogenheit“ nennen, kein äusserlich Angewöhntes, sondern der Ausdruck einer schön gebildeten Seele sein muss, wenn er nicht zur Grimasse werden soll, und der in klosterhaft abgeschlossenen Pensionaten schwerlich zu gewinnen ist.

Die Lehrobjecte der Academie, die demnächst aufgezählt werden, sind durchweg die der Gymnasien, sogar die „Propädeutik zur Philosophie“ fehlt nicht, und sie setzen auch dieselbe Stufenfolge und dasselbe Endziel voraus, da sie Abiturienten entlassen soll, nach dem Reglement der Maturitäts-Prüfung bei den genannten Schulen. Nur im Französischen verlangt sie ausdrücklich mehr, nämlich: „vollkommene Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck.“ Andere neue Sprachen sind nicht genannt; sie gehören also nicht zur standesmässigen Erziehung.

Von den gymnastischen Uebungen, die als ein Species der körperlichen Uebungen neben Tanzen, Reiten, Fechten und Schwimmen aufgeführt sind, wird im §. 6. gehandelt.

Der §. 7. enthält die Aufnahme-Bedingungen; vor allen die, „dass der Zögling seine adelige Geburt nachweise,“ was bei den zur Aufnahme bevorrechteten Söhnen der Stifter doch wohl unnöthig ist. Die übrigen Bestimmungen sind aus den allgemeinen Schulverordnungen genommen: „Endlich müssen sie über ihre sittliche Führung diejenigen Zeugnisse beibringen, welche das Curatorium in jedem einzelnen Falle für angemessen erachtet.“ Dies ist wiederum nicht recht klar; soll es eine ganz besondere Sorgfalt für die sittliche Führung, die übrigens bei zehnjährigen Knaben bald ermittelt ist, beurkunden, oder — die Hinterthüre offen lassen? —

Die §§. 8. und 9. sprechen sich über Anmeldungen, Aufnahme-Verweigerung, Entfernung von Unfähigen und der Zucht widerstrebenden Zöglingen aus, Alles nach Analogie der allgemeinen Schulvorschriften. Bei Söhnen aus der Genossenschaft muss etwaige Verweigerung der Aufnahme „durch Gründe motivirt“ werden und ist „der Recurs an die Genossenschaft“ vorbehalten (wonach also das betreffende Mitglied der Genossenschaft in seiner eigenen Sache mitspricht). Bei dem übrigen

---

* Stände sind gut und nöthig, aber der Adel ist kein Stand, er ist eine Kaste. D. H.

** Eins schliesst das Andere nicht aus. D. H.

Adel wird es so genau nicht genommen, er kann einfach abgewiesen werden.

Wichtiger ist wieder der §. 10, der sich nach Form und Inhalt als ein würdiges Seitenstück zum fünften erweist. Er handelt von dem Vorstand der Academie, der den Titel: „Ober-Director“ führt. Er ist „Chef und Haupt“ der Anstalt; „ihm sind das ganze Lehr- und Erziehungspersonale (zu diesem gehört nach §. 11. auch der Studiendirector!) und überhaupt alle angestellte Personen untergeordnet und **Ehrerbietung** und **Folgeleistung** schuldig.“ Er ist also die eigentliche Respectsperson und das Factotum. — Was hat der Mann aber auch nicht Alles zu thun?! Vgl. den §. 10. oben.

Hierzu bedarf es keines Commentars, die Sache ist selbstredend! Wem fällt aber nicht die Stelle in Shakespeare's Hamlet ein:

Pol. Was lehrt Ihr mein Prinz?
Haml. Worte, Worte, Worte!

Und was für Worte! Klingt es nicht wie die bitterste Satyre, und wer wollte sich vermessen, eine herbere auf die Sache zu machen?

Im nächsten, 11. §. wird jedoch dieser Oberdirector wieder als entbehrlich und nach Umständen überflüssig erklärt. Er ist nämlich daselbst von dem Lehr- und Erziehungs-Personale die Rede, an dessen Spitze der „Studien-Director“ (der Praefectus studiorum der alten Jesuiten-Schule) steht und dabei gesagt, dass der Ober-Director, trotz dem, dass er das Haupt des Hauses ist, und ungeachtet der complicirten Obliegenheiten „im Ganzen, wie im Einzelnen,“ womit ihn der voranstehende Paragraph überbürdet, zugleich als Studien-Director functioniren kann, jedoch „unter Genehmigung der betreffenden Königlichen Behörden, — in **welchem Falle** er auch seine Qualification zu dieser Stelle in vorschriftsmässiger Weise nachgewiesen haben muss.“ Dies ist wieder so consequent in der Inconsequenz und Haltungslosigkeit des Ganzen, dass es wirklich ergötzt. Während der Mann als Ober-Director, als Haupt und Chef der Anstalt keine Qualification nachzuweisen braucht, muss er diese nachweisen, wenn er qua Chef zugleich Glied, erstes Glied der Lehrer- und Erziehungskette wird! Ferner: seine Stelle ist entweder nothwendig, wesentlich oder eigenthümlich, wie der §. 10. besagt, dann kann sie durchaus nicht mit einer andern, besonders nicht mit einer untergeordneten verbunden werden, oder es ist diess nicht der Fall, und der Mann weiss trotz dem langen Register seiner Verpflichtungen nicht recht, was er „im Ganzen und Einzelnen“ thun soll; wozu ist er überhaupt da? Wozu anders, als Figurant zu sein, wofür er denn freilich keine Qualification nachzuweisen hat; während er den Studien-Director gar bequem zum Sündenbock machen kann, denn der ist ja der Mann, der die Sache verstehen muss.

Die Wirksamkeit desselben wird im §. 12. näher bestimmt und da hören wir denn, dass er der eigentliche Director ist; Lehrer-Conferenzen, Lectionsplan, Correspondenz mit den Behörden, Disciplin und andere Directorial-Angelegenheiten sind ihm zugewiesen, „zugleich ist er verpflichtet, in die Erziehung und gesammte Hausordnung wachsam und thätig einzugreifen. Seine Stellung ist **daher** (!) die erste nach dem Ober-Director, in dessen Auftrag und nach dessen Weisung er handelt.“ — ! — — Wenn er aber nun zugleich Ober-Director ist? Die Herren verstehen das Anordnen der Ressortverhältnisse, wie man hieraus sieht, ganz eben so gut, wie ihre pädagogischen Principien und die Organisation der Schule.

Im §. 13. werden die Rangverhältnisse der Lehrer festgestellt: Oberlehrer sind nicht namhaft gemacht. „Der Religionslehrer nimmt die erste Stelle ein, welcher jedesmal ein Geistlicher sein muss.“ Diess versteht sich doch wohl von selbst und findet unseres Wissens bei allen Gymnasien statt, wo er jedoch mit

den Oberlehrern nach der Anciennetät rangirt. Ueber Gehälter, Emolumente, Pensionsverhältnisse u. dgl. erfährt man nichts.

Die nächste Behörde der Anstalt ist nach §. 14. das Curatorium und diess besteht „aus dem Ritterrathe in corpore.“ Also an Behörden in einem langen Instanzenzuge fehlt es nicht und das Vielregieren ist dort in schönster Entfaltung. Ich meine, das erste Gefühl eines dort eingeführten und auf alle diese Verordnungen in Pflicht genommenen Lehrers müsste das des Sclaven bei Terenz sein: Scire velim, quot mihi sint domini! —

In den folgenden Paragraphen (15 — 19) werden die übrigen Aeusserlichkeiten der Anstalt abgehandelt: Die Dotation, die Verhältnisse zu den Königlichen Behörden, die Etats und deren Revision und Genehmigung; Alles höchst summarisch, ohne Angaben von Zahlen und Einzelbestimmungen, Alles sich an die königlichen Verordnungen anlehnend, mit denen die Anstalt, wie oben gesagt, irgend in Widerspruch zu gerathen, sich so vorsichtig hütet und zu hüten alle Ursache hat.

Wir enthalten uns aller weiteren Bemerkungen, wozu so reichlicher Stoff vorhanden wäre, und behalten sie uns für eine andere Gelegenheit vor. Die Gesichtspunkte zur Beurtheilung der Anstalt und des Geistes ihrer Stiftung glauben wir an dem Leitfaden der Urkunde, also mit historischer Beglaubigung, hinreichend nachgewiesen zu haben, und darauf kam es uns zunächst an.

III. Die öffentliche Meinung hat sich seit Jahren mit den von „der rheinischen ritterbürtigen katholischen Ritterschaft“ gehegten und gepflegten Plänen zu schaffen gemacht. Nun endlich sind dieselben in eine Art äusserer Existenz getreten, sie haben ihre bisherige Gespensterhaftigkeit abgelegt, die manch unbefangenes Gemüth mit allen möglichen Befürchtungen erfüllte. Das vorliegende Reglement muss den besonnenen Mann von jeder Befürchtung befreien; denn die in demselben enthaltene Absicht kann eher dazu beitragen, die Erreichung des Ziels unserer nationalen Entwickelung zu befördern, als zu hemmen, indem sie gerade auf die scharf zu trennenden Gegensätze der Volkselemente ausgeht, und dadurch das dem Kastenwesen gegenüberstehende allgemeine Volksbewusstsein zu einer Schärfe des Urtheils hinleiten wird, die nothwendig ist, um die Geburtswehen einer neuen Zeit zu beurtheilen und erträglich zu finden. Jenes Reglement kommt uns vor wie ein Flechtwerk, das man in die Wogen eines Stroms hineinwirft, um den Lauf desselben zu hemmen; derselbe nimmt aber nur eine veränderte Richtung und lässt dem Flechtwerk seinen mitgeführten Sand und Schlamm zurück. Auf diese Weise dient das Flechtwerk zur Reinigung des Stroms. Der Strom des Zeitgeistes, so viel Flechtwerk und Hinderungsmittel auch in ihn geworfen sein mögen, und die Geschichte hat uns eine unendliche Reihe derselben überliefert, wusste noch immer seinen freien Lauf fortzusetzen, indem er entweder die feindlichen Elemente ruhig in sich auflöste oder über sie wegstürzend sie zertrümmerte, und nur Warnungszeichen für wiederholte menschliche Thorheiten zurückliess. — Diese Warnungszeichen aber werden von den spätern Generationen meistentheils nur mit antiquarischem Auge als schöne Ruinen der Vergangenheit betrachtet, die man höchstens in einem historischen Büchersaal aufstellt. Das lebende Geschlecht der Gegenwart will seine eigenen Erfahrungen machen, unbekümmert um die Lehren der Vergangenheit und bestätigt immer von Neuem den Satz, dass die Geschichte lehre, wie man Nichts aus ihr lerne. Wohin die Absonderung der Stände ein Volk führen kann, ist nirgends schärfer und handgreiflicher zu Tage gekommen, als in Indien und Egypten. Zu solcher Trennung der Erziehung, des Unterrichts, der Lebensbestimmung hat es das Abendland zu keiner Zeit gebracht. Was also die Geschichte als eine Unmöglichkeit nachgewiesen hat, als noch weit günstigere Bedingungen zur Erreichung dieses Zweckes vorlagen, wie soll man das Bestreben nach dieser Unmöglichkeit in unsern Tagen bezeichnen? Oder bezweckte diess vorliegende Reglement nicht die radicale Trennung einer Volksclasse nach Geburt und Religion? Will es

nicht im Grunde dasselbe, was z. B. in Indien die Bramanen erreicht haben? §. 2. und 3. des Reglements mögen darauf antworten. Alle übrigen Lehranstalten unseres Staates, eben nur die drei Ritteracademien, die in der Stiftung begriffene zu Bedburg, die zu Brandenburg und Liegnitz* ausgenommen, tragen den Grund ihrer Existenz in dem Staatszweck, d. h. in der Beziehung ihrer Lehrgegenstände zu den verschiedenen Kreisen des Staats und seiner Bürger; sie sind ein Gemeingut für die Kinder jeder Familie, je nachdem diese zu einem oder dem andern Lebensberufe sich vorbereiten wollen. Die Kinder ohne Unterschied der Geburt auf den Schulbänken versammelt, lernen ihr gemeinsames Vaterland mit gleicher Anhänglichkeit lieben, für welches sie in gemeinsamer Noth Gut und Blut als Jünglinge und Männer opfern sollen, für welches sie, wie Sitte und Gesetz es verlangen, in gemeinsamer friedlicher Thätigkeit ihre Kräfte entfalten. Der Staatszweck allein beherrscht den Unterricht und die Erziehung von der Elementarschule bis zur Universität, und selbst zur Aufnahme in die vom Staate ziemlich abgeschlossenen Erziehungsanstalten für zukünftige Offiziere, in die Kadettenschulen, gibt adlige Geburt und entweder katholisches oder evangelisches Glaubensbekenntniss kein ausschliessliches Anrecht. Nur drei Ritteracademien, auf eine Bevölkerung von mehr als 14 Millionen Menschen, nehmen die Ausschliessung einer nach Geburt und Glauben zu trennenden Jugenderziehung in Anspruch, um dadurch in das zarte Gemüth des Kindes den Samen von Vorurtheilen zu legen, von denen sich oft der Jüngling nur durch die härtesten Kämpfe befreien kann und muss; ein Stand, der schon durch so mannigfache Verhältnisse dem Volksleben entfremdet ist, versucht nun auch das letzte Bindemittel, durch welches er die Ausgleichung seiner Ansprüche mit den Forderungen des Zeitgeistes möglich machen könnte, die gemeinsame Jugenderziehung, zu durchschneiden. Der Verlust auf seiner Seite wäre gross, der Gewinn für die Entwickelung des Nationalbewusstseins bedeutend, wie diess schon oben ausgesprochen ist, wenn der Versuch solcher Trennung an sich nicht die Elemente seines Misslingens trüge. Die vorliegenden Beispiele belehren uns darüber. Um von der Ritteracademie zu Liegnitz zu schweigen, da deren gegenwärtige nähere Umstände uns unbekannt sind,** so reicht schon das Exempel, welches die andere Anstalt dieser Tendenz zu Brandenburg gegeben hat, hin, um die Unhaltbarkeit eines solchen Unternehmens zu beweisen. Jene Anstalt war vor einigen Jahren nahe daran, aufgelöst zu werden, und weshalb? weil die bürgerlichen Lehrer nicht im Stande waren, das edle Blut vor den Wallungen seiner Leidenschaft zu bewahren. Man hatte den Kindern so viel von ihrer hohen Bestimmung im Staate vorgesprochen, dass diese glauben mussten, es wäre Zeit, sich nicht länger von denen leiten zu lassen, auf deren Wege keine hohe Bestimmung läge. Genug, die Desorganisation der Anstalt hatte so zugenommen, dass ihre Existenz längere Zeit fraglich war. Nur aus den zärtlichsten Rücksichten, wie sie etwa eine übersorgfältige Grossmutter gegen ihre Enkel übt, wurde ihr Dasein gefristet. Jene Auflösung der Anstalt kann aber nicht aus Zufälligkeiten erklärt werden; es ist vielmehr der Zeitgeist, welcher sie untermmirt hat. Es ist ihr eigener Widerspruch, welcher die innere Auflösung herbeiführte. Denn mag man auch die eine Seite der Aufgabe, wie bei der Ritteracademie zu Bedburg, erreichen, die Jugend durch gleiche Glaubensgenossen erziehen und unterrichten zu lassen, wie steht es mit der andern? Müsste man nicht, um consequent zu sein, um die vollständigste Abschliessung, die doch wohl der Grundton des ganzen Plans ist, herbeizuführen, ähnlich wie in Indien der Bramane den Bramanen unterrichtet, auch ein adeliges Personal vom Ober-Director bis zum Pedell und Kalfactor der Anstalt herbeischaffen. Dann könnte man

---

* Nicht Liegnitz. Zwar hat auch dieses Pensionat mehr s. g. adlige als nichtadlige Zöglinge, es ist aber eine Anstalt für Alle, welche sie benutzen wollen. D. H.

** Wir geben nächstens einen Artikel. D. H.

sich des vorgefassten Erfolgs in einem gewissen Grade versichert halten, dann könnte man hoffen, dass alle die adeligen Mittel den gewünschten Zweck herbeiführten; aber auch dann würde es umgekehrt wie bei jenem Jesuitenspruche heissen: Die Mittel heiligen nicht den Zweck.

II. Sachsen.

1. *Königreich Sachsen.*

(**12. Vereine.**) Schneeberg. Unser Erzgebirge, wie arm auch und oft unberücksichtigt, trägt doch sein Scherflein bei zum Segen des Vaterlandes, und es ist nicht der Mangel an freudigem Wollen, wenn es nicht so recht nach Wunsch geht. Ueber unsern Verein zur Verbreitung guter und wohlfeiler Volksschriften, der seinen Sitz in der Nachbarstadt Zwickau hat, ist so eben der erste Jahresbericht herausgegeben, und erfreulich ist es, wie schön und fruchtreich in Jahresfrist sein Wirken schon gewesen. Bis jetzt umfasst der Verein 7000 Mitglieder. Nach den beigedruckten Statuten ist sein Zweck: „durch Verbreitung guter und wohlfeiler Volksschriften im Einklange mit dem Geiste des Christenthums durch passende im Volkston abgefasste Lecture die Segnungen einer vernünftigen und zeitgemässen Aufklärung und christlichen Gesittung so viel als möglich allgemein, namentlich auch zum Eigenthume der untern und ärmern Volksclassen zu machen.“ Aus der Rechnungslegung vom 1. Jan. 1841 bis 31. Mai 1842 erhellt die lebhafteste Theilnahme an dem schönen Werke. Hiernach betrug die Einnahme 2705 Thlr., die Ausgabe 1403 Thlr., wobei zu wünschen wäre, dass die Ausgabe von 47 Thlrn. für Porto hätte erhalten werden können. Auf Rechnung des Vereins sind in diesem ersten Rechnungsjahre 22,000 Exemplare verschiedener Schriften gedruckt worden; 3400 wurden gekauft, 1500 Exemplare der Schrift: „Schwabe, die Erfindung der Buchdruckerkunst“, erhielt der Verein vom Buchhändler G. Wigand in Leipzig zum Geschenk. Von diesen 26,900 Büchern wurden 24,596 theils vertheilt, theils verkauft. Dem Vereine sind mit Einschluss der Ephoralbezirke bis jetzt 202 Zweigvereine beigetreten, so dass die Vereinsschriften an weit mehr als 1000 Orte gelangt sind. In der letztern Zeit haben sich noch 162 verschiedene Innungen und Corporationen in 27 Städten angeschlossen.

2. *Grossherzogthum Sachsen.*

(**2. Gelehrtenschulen.**) Weimar. Das Osterprogramm für 1842 des Directors M. *Gernhard:* de compositione carminum Horatii explananda imprimis de argumenti expositione, bildet als particula II. die Fortsetzung des im vorjährigen Programme behandelten Gegenstandes und ist, wie die particula I., gegen die verfehlten Erklärungsversuche *Düntzer's* (Kritik und Erklärung der Oden des Horaz, ein Handbuch zur tiefern Auffassung der Oden des Horaz, Braunschw. 1840) gerichtet. Ausserdem legen von der schriftstellerischen Thätigkeit der Lehrer des Gymnasiums drei andere im Laufe dieses Jahres erschienene Bücher Zeugniss ab, nämlich: 1. Lehrbuch der Geometrie, ausgearbeitet von Dr. *Carl Ludwig Albr. Kunze*, Professor am Grossherzogl. Gymnasium zu Weimar, Mitglied der Königl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt. Erster Band. Planimetrie. Mit siebzehn in Kupfer gestochenen Figurentafeln. Jena, bei Friedrich Fromman. 1842. 2. Lateinische Grammatik für untere und mittlere Gymnasialclassen, sowie für höhere Bürger- und Realschulen. Zum Behufe eines stufenweise fortschreitenden Lehrganges ausgearbeitet und mit einer reichen Auswahl classischer Beispiele versehen, von Dr. *Carl Eduard Putsche*, Professor am Grossherzogl. Gymnasium zu Weimar. Jena, Druck und Verlag von Friedrich Mauke, 1842. 3. Römische Alterthumskunde. In drei Perioden bearbeitet von Dr. *Gustav Zeiss*, ordentlichem Lehrer der Geschichte und deutschen Sprache am Gymnasium zu Weimar. Erste Lieferung 544 Seiten. Jena, Druck und Verlag von Fr. Mauke, 1842. (Diese erste Lieferung enthält die zwei ersten Perioden, die Zeit bis zu Cäsar's Tode. Die von dem Privatleben der zweiten Periode noch übrigen Paragraphen, die dritte Periode, welche in kürzerer

Darstellung die Zeit bis zum Untergange des römischen Reichs umfasst, eine kurze Beschreibung der Stadt Rom und das alphabetisch geordnete Inhaltsverzeichniss werden in kurzer Zeit als zweite und letzte Lieferung nachfolgen. (Darmstädt. Gymnasialz.)

VI. Hessen, Nassau, Luxemburg.

1. *Kurhessen.*

(**2. u. 3. Gelehrten- und Realschulen.**) Cassel, 18. Oct. Gestern wurde das neue Gymnasialgebäude eingeweiht. Die Betheiligten hätten den Tag gern festlich gefeiert, weil aber in dem „constitutionellen" Kurhessen Nichts ohne hohe obrigkeitliche Erlaubniss erlaubt ist, so musste erst angefragt werden, und da wurde denn ein Nein geantwortet — wie gewöhnlich. Man feierte also in der Stille. (Beiläufig gesagt, mögen die Casseler Philologen wegen des künftigen Philologen-Congresses in schöner Verlegenheit sein.) Einem Berichte der L. A. Z. entnehmen wir folgendes:

Es ist nunmehr auf deshalb gemachte Anfrage höhern Orts die Bestimmung erfolgt, dass die hiesige höhere Gelehrtenschule künftig die Bezeichnung „Gymnasium, genannt Lyceum" bekommen und führen solle. Das neue Gymnasiumsgebäude, in einem einfachen und doch gefälligen Styl aufgeführt, dient der Strasse, in der es steht, zur Zierde und gereicht seinem Baumeister, dem Oberbaurath Schuchhard, zur Ehre. Auch was die innern Einrichtungen und Localitäten betrifft, so lassen sie hinsichtlich ihrer Zweckmässigkeit nichts zu wünschen übrig. — Man muss dem vormaligen Minister Hassenpflug, unter dessen Verwaltung die Organisation der Gymnasien in Kurhessen nach preussischem Muster ins Leben gerufen ward, die Gerechtigkeit widerfahren lassen, dass ihm vornehmlich auch das hiesige Gymnasium seinen schnellen Flor zu verdanken hat. Doch auch dessen Nachfolger im Ministerium des Innern, Hrn. v. Hanstein, muss man es nahrühmen, dass er stets die Pflege und Blüthe dieser Lehranstalt sich hat angelegen sein lassen. Ausser den beiden Büchersammlungen hat dieselbe auch naturhistorische und physikalische Sammlungen nebst einem Apparat von Instrumenten und einer grossen Anzahl von Landkarten etc., die beim Unterricht als Hilfsmittel dienen. Für die Gymnasien, deren wir fünf in unserem Lande, nämlich in Cassel, Hanau, Fulda, Marburg und Rinteln, zählen, ist überhaupt, seit der Ertheilung der jetzigen zeitgemässen landständischen Verfassung vom 5. Jan. 1831, sehr viel in Kurhessen geschehen. Sie befinden sich gegenwärtig ohne Vergleich besser dotirt als ehedem. Denn während vormals die Summe, die jährlich aus der Staatskasse zu deren Unterstützung angewiesen war, sich auf nicht mehr als 5000 Thlr. belief, werden jetzt nicht weniger als 30,000 Thlr. zu diesem Zwecke verwendet. Dagegen hat das Realschulwesen bis jetzt bei uns das Schicksal mit manchen andern deutschen Staaten getheilt, dass es bei weitem nicht in gleichem Verhältnisse wie die Gelehrtenschulen die Aufmerksamkeit und Fürsorge von oben herab auf sich gezogen, wiewohl diese mehr zu Vorbereitungsschulen für die die Universität besuchenden, dem Staatsdienste sich widmenden Jünglinge dienen, während der Unterricht in den Realschulen die Bildung aller Classen der Staatsbürger bis zu den untersten Kreisen der Gesellschaft hinab bezweckt. Es scheint jedoch nunmehr die Zeit gekommen zu sein, wo sich unsere Staatsregierung auch dieses wichtigen Zweiges des öffentlichen Unterrichts, der bisher fast nur den Stadtgemeinden mit partieller nothdürftiger Beisteuer aus der Staatskasse überlassen sich befand, annehmen wird; es werden, wie man mit Vergnügen vernimmt, zur Abhilfe dieses von Tag zu Tag fühlbarer werdenden Bedürfnisses der nächsten kurhessischen Ständeversammlung zweckdienliche Propositionen gemacht werden. Auch lässt sich mit Grund hoffen, dass auf dem künftigen Landtage die Errichtung eines hinlänglich geräumigen Gebäudes für die hiesige höhere Gewerbsschule, die als höheres Unterrichtsinstitut an der Spitze aller Real- und Bürgerschulen im ganzen Lande steht, und wozu bereits längst eine landständische Verwilligung zur Deckung der Kosten vorhanden ist, beschlossen und zur Ausführung kommen

wird. Denn es liegt am Tage, dass das dieser blühenden Anstalt nur provisorisch eingeräumte Local schon wegen Mangel an hinlänglichem Raume zur Erfüllung von deren Zwecken nicht genügt. An Bereitwilligkeit der Landstände, eine noch grössere Summe zu diesem Behufe zu verwilligen, da die früher verwilligte von 20,000 Thlrn. nicht ausreichen dürfte, lässt sich nicht zweifeln.

Cassel. Director *Gräfe* soll bei seiner Amtsführung auf grosse Schwierigkeiten stossen.

5. *Luxemburg.*

(**2. Athenäum.**) Luxemburg, 19. August.* Gestern hatten wir ein Schauspiel, von dem wir gewünscht hätten, dass ein Mitglied der deutschen Bundesversammlung dabei zugegen gewesen wäre. Es betraf die Feierlichkeit, wie sie alljährlich am Schluss des Schuljahres im hiesigen Athenäum stattfindet. Bei dieser Feierlichkeit, wo man es mit deutschen Schülern einer deutschen Schulanstalt in einem deutschen Lande zu thun hatte, hörte man auch nicht ein einziges deutsches Wort, — Nichts, als französisches Geschwätz! In der That, Das ist nicht allein schmachvoll, es ist empörend, wenn man die heiligsten Pflichten des Lehreramtes so gewissenlos mit Füssen treten sieht. Wollte man auch eine Entschuldigung dafür finden, dass der Regierungs-Commissär, ein Franzose, eine französische Rede hielt, so lässt es sich unter keinen Umständen rechtfertigen, dass der Studiendirector selbst diesem Beispiele folgte. Die Eltern erscheinen und wollen Etwas über die Erfolge ihrer Kinder erfahren, und hören da einen Gallimathias, von dem die Mehrzahl kein Wort versteht! Es klingt unglaublich, und doch ist es so. Und dieser Vorwurf trifft denselben Mann, der unter Hassenpflug sich als den eifrigsten Deutschen zeigte! Nach dem Programm der Feierlichkeit sollten zwei Abiturienten, welche die Universität Bonn beziehen, der eine aus Luxemburg, der andere aus Prüm, mit deutschen Erzeugnissen ihrer Muse auftreten. Keinem von beiden Schülern wurde das Auftreten erlaubt, und zwar aus dem seichten Grunde, weil, nach der Aeusserung des Hrn. Studiendirectors dazu keine Zeit gewesen sei. Was drängte so? Wollte der Hr. Director mehr Zeit für seine Rede gewinnen, so können wir versichern, dass er von derselben billig zwei Dritttheile streichen konnte, und dass, wenn er von dem letzten Dritttheil wieder zwei hinweggelassen hätte, noch immer nicht so viel übrig blieb, was als ein Verlust zu betrachten gewesen wäre, im Fall auch dieses ausfiel. In dieser Schlussrede des Hrn. Studiendirectors war von allem Möglichen die Rede: — ein mixtum compositum politischer Reminiscenzen, von Londoner Conferenz, von Theilung des Landes, von Huldigungen für den jetzigen König-Grossherzog, von Lobhudeleien, von Nationalität (das Wort hörte man mehrmals), kurz von allem Möglichen ein paar Brocken, nur kein Wort, auch kein einziges über Deutschland! Und Das geschah 1842 von dem Vorsteher der obersten Unterrichtsanstalt eines deutschen Landes, das einen Theil des deutschen Bundesgebiets ausmacht; von einem Manne, der immer den jeweilig herrschenden Regierungsmaximen huldigte. Allerdings bedeutungsvoll! Aber Dank der Vorsehung, die Worte Virgils: „ab uno disco omnes“ lassen sich hier nicht anwenden. An derselben Anstalt arbeiten diesem krankhaften Zwitterwesen wahrhaft patriotisch gesinnte Männer entgegen; Männer, denen es fast allein zu verdanken ist, dass aller absichtlichen Hemmungen ungeachtet hier noch deutsches Leben in Kraft ist. Wir heben als einen solchen Hrn. Porfessor *Stammer*, den Verfasser des Programms, hervor, welches derselbe am Schlusse des Schuljahres 1841 — 1842 herausgegeben hat. Dieser Mann hat seit einer Reihe von Jahren anregend, aufmunternd und segensreich auf die Erziehung der Luxemburger Jünglinge gewirkt und seine Gewissenhaftigkeit und seine vortreffliche Lehrmethode auf sie über-

* Diesen Artikel wollten wir schon vor vier Monaten geben, aber es ist des Stoffes stets so viel, dass Manches übermässig lange warten muss.
D. H.

tragen, von denen sie jetzt als Männer im In- und Auslande Zeugniss geben. Ohne Rücksicht auf persönliche Nachtheile hat er das deutsche Element unter den schwierigsten Verhältnissen fortwährend genährt und gepflegt und durch Herausgabe von zeitgemässen und fasslichen Elementar-Lesebüchern thatkräftig unterstützt. Solche Männer verdienen eine ehrende Anerkennung und würden von allen deutschen Zeitungen genannt werden, bekümmerten sich nicht noch immer die meisten weit mehr um die Zustände des Auslandes, als um die des Gesammtvaterlandes. Die echt deutsche Gesinnung dieses Mannes und seine ehrenwerthe Freimüthigkeit ist in jenem Programm zu erkennen, in welchem er mit eben so viel Geist als deutschem Gemüth über Hermann, den Retter Deutschlands, über den Dombau zu Köln, und über die Walhalla spricht. Wir heben aus dieser Schrift folgende bemerkenswerthe Stelle hervor, insofern sie den Gegenstand berührt, den wir hier zur Sprache brachten. „Das staatliche (politische) Deutschland", sagt er, „ist das Land, worin beinahe von 40 Millionen Einwohnern deutsch gesprochen wird. Aber auch ausser diesem Lande, im Osten und Westen, im Süden und Norden Europa's, wohnen noch an 10 Millionen Menschen, welche (die deutschen Stämme in den Niederlanden und Skandinavien ungerechnet) die deutsche Sprache reden. Ferner wohnen jenseits des Atlantischen Oceans, in Nordamerika, noch viele Millionen Eingewanderte, deren Sprache die deutsche verblieben und seit kurzem neben der englischen zur Staatssprache erhoben worden ist. Zu diesem grossen deutschen Volke gehören auch die Einwohner des seit 1839 neu gestalteten Grossherzogthums Lützelburg, denn die Nationalsprache ist die deutsche. (S. den Versuch einer statistisch-geographischen Beschreibung des Grossherzogthums Luxemburg von Professor Clomes [einem Luxemburger] im Programm des Jahres 1839 bis 1840.) Die lützelburger Sprache gehört zu den 236 Mundarten des eigentlichen Deutschlands und ist der Forschung und Vergleichung mit andern wohl werth; jedoch, wie fast alle Mundarten, durch die Schrift schwer darzustellen und zu lesen, weil den todten Buchstaben die lebendige Sprachseele nicht eingehaucht werden kann. In dieser Mundart verkehrt das Volk in und ausser dem Hause; hingegen wird sowohl in den Kirchen in hochdeutscher Sprache gepredigt und katechisirt, als auch in den Schulen hochdeutsch gelehrt und gelernt. Zudem verstehen die Eingebornen, selbst die Nichtunterrichteten, den hochdeutsch sprechenden Fremden, und erwiedern gern, so gut sie können, in hochdeutscher Sprache. Man bemerkt selbst, dass alsdann die Aussprache viel weniger rauh, ja milde und angenehm wird. Zwar wird auch im Lande von Gebildeten und Unterrichteten und von den Eingebornen, die sich zu ihnen zählen, französisch gesprochen und geschrieben, wenn der Gegenstand die Politik, die Wissenschaft, die Kunst und Anderes betrifft, wofür das lützelburger Deutsch keine Worte hat; jedoch bemerkt man, dass sie sich ihrer Mundart bedienen, sobald die Unterhaltung das häusliche Leben, die sinnlichen Lebensbedürfnisse, die gemüthlichen Zustände, und dergleichen berührt, und dass sie selbst in der feurigsten französischen Unterhaltung nicht selten in die lützelburger Mundart verfallen, wenn ein Gedanke oder eine Empfindung durch Etwas jener Art veranlasst wird, und die Mittheilung von Herzen zu Herzen geht, wodurch denn die angeborne, unbewusste Neigung zur deutschen Natur, im Gegensatz zur angelernten fremden, sich verräth. Auch behaupten die unterrichteten Franzosen und Wallonen, sowie auch die Eingebornen, welche sich der französischen Sprache in Frankreich, mit Franzosen oft und lange verkehrend, beflissen haben, dass bei den französisch sprechenden Bewohnern der Hauptstadt und des flachen Landes immer das Eigenthümliche der deutschen Sprache, ihr Geist, ihre Wortfügung und Betonung sich merklich offenbaren, so dass man sie schon im nahen Diedenhoven (Thionville) und Metz als Deutsche erkenne, die ihre Natur nicht zu verleugnen vermöchten. Ferner wollen auch die in Lützelburg wohnenden eingebürgerten Wallonen und Franzosen, und anderseits die Deutschen behaupten, die Sitten, Gebräuche und Gewohnheiten seien,

wie schon Bartels in seiner luxemburger Geschichte sagt, deutsche, wogegen die Eingebornen, welche sich von fremden Einflüssen rein erhielten, Nichts einzuwenden haben. Endlich befanden sich in jener Zeit, da der wallonische, jetzt Belgien einverleibte Landestheil, 170,000 Seelen enthaltend, noch einen Theil des Grossherzogthums ausmachte, unter 300 bis 400 Schülern, die das Athenäum besuchten, höchstens 25 bis 30 französisch sprechende Schüler. Aus diesen Gründen und zufolge den Staatsverhandlungen zu Wien, Frankfurt, London, und den Beschlüssen Sr. Maj. des König-Grossherzogs gehört Lützelburg auch in staatlicher Hinsicht als freiständiger Staat zu Deutschland" etc. Diese Aussprüche eines mit den Verhältnissen des Landes vollkommen vertrauten Mannes, wie stehen sie im schreienden Widerspruch mit den oben angedeuteten Handlungen! Es ist kein Zweifel, die neusten Schritte sind dahin gerichtet, dem Zollverein ein Gegengewicht zu bieten und der Verschmelzung mit Deutschland auf der andern Seite einen Abfluss zu öffnen. Hat unter solchen Umständen der Deutsche Bund nicht das Recht, einzuschreiten? Das muss man fragen. Der Art. 1 des Fundamentalgesetzes vom 24. August 1815 spricht sich ausdrücklich gegen eine Verschmelzung des Grossherzogthums mit den Niederlanden aus, und erklärt, dass die Verhältnisse des ersten zu Deutschland durch die neue Stellung keinen Eintrag erleiden sollen. Man hört noch heute oft die Bemerkung, dass man das Grossherzogthum von Seiten der Conföderation so zu sagen aufgegeben habe, weil man schon Wilhelm I. Aeusserlichkeiten und Formen erliess, wozu andere deutsche Bundesglieder verpflichtet blieben. Geschah Das, so lag dabei jedenfalls die gute Absicht zu Grunde, die Bande der Eintracht zwischen dem deutschen Lande Luxemburg und dem Königreich der Niederlande inniger, die getheilten Verhältnisse der Bürger des Grossherzogthums zu Deutschland und den Niederlanden weniger lästig zu machen; Begünstigungen, denen freilich durch Dankbarkeit eben nicht gelohnt worden ist, und die jetzt ihre nachtheiligen Folgen zeigen. Nachdem man nun einmal den Fehler gemacht und deutsche Lande unter die Souveränität nicht-deutscher Fürsten gestellt hatte, war allerdings um so grössere Wachsamkeit nothwendig, wollte man nicht, was wohl nie in der Absicht gelegen haben kann, einzelne Theile der deutschen Nation preisgeben. Schon im Jahr 1815 zeigten die Generalstaaten, dass sie die Stellung des Grossherzogthums zum Deutschen Bunde in einem egoistischen Sinn aufgefasst hatten. Sie wollten in jenem einen unbedingten Zuwachs der Niederlande sehen, während das allgemein staatsrechtliche, von sämmtlichen europäischen Mächten garantirte Verhältniss des Grossherzogthums zu Deutschland weder durch die Generalstaaten noch durch den König der Niederlande selbst in der Eigenschaft als Grossherzog von Luxemburg einseitig aufgehoben oder beeinträchtigt werden kann; vielmehr verpflichten sich nach Art. 3 des zweiten Conferenzprotokolls (Wien, den 26. Mai 1815) alle Mitglieder des Deutschen Bundes, die Bundesakte unverbrüchlich zu halten. Der Deutsche Bund soll sich in die inneren Angelegenheiten der einzelnen Staaten nicht mischen, so lange die in denselben vorgenommenen Organisationen, Gesetze, Reformen etc. nicht das Ganze des Bundes mit Gefahr bedrohen. Es frägt sich nun, wenn man in einem zum deutschen Bundesstaate gehörenden Lande die deutsche Sprache, das Lebenselement des Volkes, systematisch zu untergraben sucht, was endlich, wenn dieses Bestreben gelingt, dessen gänzlichen Abfall zur Folge haben muss, ob das nicht ein solcher Fall ist, den jene gesetzlichen Bedingungen einschliessen?

Luxemburg, 10. Sept. In dem vorigen Artikel wird gesagt, dass zwei Abiturienten nicht gestattet worden sei, deutsche Gedichte vorzutragen. Das eine dieser Gedichte hiess: „Abschied vom Athenäum" und wurde dem Studiendirector zur Beurtheilung zugeschickt. Dieser fand an demselben weiter nichts Erhebliches auszusetzen, als dass er neben die drei letzten Verse eine Klammer mit der Randbemerkung machte: „retranchez les 3 dernieres strophes". Diese Worte sind zwar nicht mit dem Namenszug des Directors unterzeichnet, aber die wohlbekannten Schriftzüge des-

selben sind kaum zu verkennen. Obgleich nun nach meiner Beurtheilung diese drei Verse gerade die besten des übrigens auch in den anderen Theilen recht gelungenen Gedichtes sind, so will ich mir doch keine Entscheidung anmassen, sondern diese dem Publikum anheimstellen, wesshalb ich die verurtheilten Stellen hier anführe.

Dem deutschen Vaterland zu Gut
Spornt Eure Kräfte an,
Dass Jeder werd' von Geist und Blut
Ein freier deutscher Mann.

Zum Lichte — theures Vaterland!
Auf dass die Nacht zerfällt;
Dann reich' den Völkern treu die Hand,
Und glücklich wird die Welt.

Das ist dein Ziel, Dies dein Geschick,
Germania — vorwärts! durch!
Dein Kind hier — es bleibt nicht zurück,
Hoch! hoch! Dein Luxemburg.

Natürlich musste man fragen, warum dem Zöglinge die Declamation des Gedichtes nicht wenigstens ohne Beifügung dieser Verse gestattet worden sei, worauf erwiedert ward, dass dazu eine Aeusserung desselben veranlasst habe, nach welcher er das Gedicht dennoch ungeschmälert hätte vortragen wollen. Die französische Partei stellt eine förmliche Hetzjagd gegen Alles, was deutsch ist, an, und vom Haag aus wird sie dazu ermuntert. In Frankfurt sollte man doch endlich anfangen, hier ein Einsehen zu nehmen, denn dass die Autorität der höchsten Bundesbehörde durch Vorgänge, wie sie im Grossherzogthum vorkommen, nicht eben gefördert wird, das darf ich Sie versichern.

VIII. Süddeutsche Staaten.

1. Württemberg.

(**Gymnasium.**) Stuttgart. Der verdienstvolle Professor v. Osiander, der seit mehr als 30 Jahren die Fächer der classischen Literatur und der Geschichte am Ober-Gymnasium lehrte, und seit mehreren Jahren zugleich Kreis-Schulinspector für den Schwarzwaldkreis war, literarisch als Mitherausgeber und Uebersetzer an den röm. und griech. Prosaikern bekannt, ist an die Stelle des ehrwürdigen Flatt zum Prälaten und Generalsuperintendenten in Ulm ernannt worden. Das wichtige Fach der Geschichte hat der Königl. Studienrath nunmehr dem Prof. Bauer am Ober-Gymnasium übertragen, der seinen Beruf dafür theils literarisch durch seine Weltgeschichte, theils durch sehr fruchtbare Leistungen in einer früheren Stellung als Lehrer (an der Erziehungsanstalt in Stetten) bewährt hat, und es ist um so erfreulicher, dass ein bereits erprobter Lehrer dieses Fach übernimmt, als eine gründliche, lebendige und geistreiche Behandlung dieser schönen Wissenschaft so geeignet ist, in Verbindung mit den classischen Studien Geist und Gemüth der Jünglinge vielseitig anzuregen, zu heben und für eine ideale Richtung zu gewinnen. Die durch v. Osianders Austritt erledigte Stelle ist dadurch zu einer rein philologischen geworden, und die Studienbehörde hat nun um so freiere Hand, unter den Bewerbern den tüchtigsten zu wählen.

(**Polytechnische Schule.**) Unserer polytech. Schule, welche trotz mancher, nur allmählig zu hebenden Schwierigkeiten in ihrer Entwicklung doch rüstig vorwärts schreitet, und manches Tüchtige leistet, drohte schon längt eine Klippe, an der schon manche Anstalten Schaden genommen haben: die Disciplin. Die Handhabung derselben war ihr freilich auch schwerer als andern Instituten. Wenn die jüngsten Schüler einer — nicht in einige unter sich getrennte Hauptabtheilungen gegliederten — Anstalt noch Knaben sind (denn sie enthält mitunter noch junge Leute unter 14 Jahren), während sie zugleich auch von Männern besucht wird, wenn überdiess ein Theil der Schüler bloss hospitirt, wenn die Vorschulen, aus denen sie ihre Zöglinge erhält, zum Theil erst noch im Werden sind,

und manche derselben deswegen bis jetzt nur Unzulängliches leisten könne, wenn unter der Gesammtzahl der Schüler gar manche auch aus den untern Ständen herkommen, und somit Anschauungen und Gewöhnungen überhaupt einen Geist in die Anstalt mitbringen, der nicht gerade vortheilhaft wirken kann, so ist leicht zu ermessen, wie schwer es da der Anstalt werden mag, Einheit und stetigen Fortgang in das ganze Gefüge, edlere Sitte in den Ton, so wie strenge Ordnung in den Gang des Ganzen zu bringen, wobei denn, nach der gewöhnlichen Erfahrung, unter den Fehlern und der Unsitte der Schlechteren immer auch die Besseren zu leiden haben. Es hat deswegen, wie es kaum anders möglich war, auch nicht an mancherlei Rügen und Klagen gefehlt, und sogar in Localblättern sind Stimmen, wohl auch Uebertreibungen, darüber laut geworden. Es ist darum mit grossem Beifall im Publicum aufgenommen worden, als man vernahm, dass die Anstalt (zum Theil, wie man vermuthet, auf Anregung des neuen Referenten für das Realschulwesen im K. Studienrathe) nun begonnen habe, mit entschiedener Energie einzuschreiten, und namentlich jetzt auch den höchst verderblichen Wirthshausbesuch auf das Bestimmteste abzuschneiden, auch dieses Verbot sogleich factisch zu bewahrheiten. Möge sie sich durch die mancherlei unvermeidlichen Schwierigkeiten und Verdriesslichkeiten nicht abschrecken lassen, mit durchgreifendem Ernste so lange fortzufahren, bis der Geist edlerer Sitte und Zucht und eines eng damit verbundenen frischen wissenschaftlichen Strebens, der bereits in einer nicht kleinen Zahl von Schülern lebt, vollends das entschiedene Uebergewicht erhalten hat, und möge sie namentlich an der Ueberzeugung festhalten, dass die Jugend zur dereinstigen bürgerlichen Freiheit und Selbständigkeit nur durch sorgfältige Zucht und strengen Gehorsam in der Erziehung vorbereitet werden kann. — Manche Uebelstände werden freilich wohl dann erst gehörig beseitigt werden können, wenn einmal, was schon mehrfach ausgesprochen worden ist, der in den Begriff einer polytechnischen Schule nicht passende erste, beinahe noch elementarische Cursus, der es noch mit halben Knaben zu thun hat, von der Anstalt getrennt, und an die wohleingerichtete Realschule überwiesen wird.

IX. Bayern.

(**1. Behörden.**) München, October. S. M. der König haben auf die in Nr. 67 des von Wolfgang Menzel redigirten Literaturblattes zum Morgenblatt gehörend, enthaltene Kritik über das Werk des Dr. E. Ruthardt: Vorschlag und Plan etc. aufmerksam zu machen, und zugleich da, das Urtheil als richtig vorausgesetzt, Allerhöchstderselben nach dem, was hier über das fragliche Buch gesagt ist, der beregte Vorschlag und Plan Ruthardt's sehr beherzigungswerth zu sein scheint, allergnädigst zu befehlen geruht, dass die Sache einer näheren Prüfung unterworfen, und das Ergebniss allerunterthänigst in Vorlage gebracht, auch wenn das Gesagte für richtig befunden würde, an Allerhöchstdieselben sogleich darüber ein Antrag gestellt werden solle, wie etwa die beregte Lehrmethode in die Schulen des Königreichs möchte eingeführt werden.

München. Die b. Regierung hat sich veranlasst gesehen, die Verordnung gegen das Betteln der Studenten* auf dem Lande in Vacanzzeiten von Neuem einzuschärfen.

(**2. Gelehrtenschulen.**) Nürnberg, Studienanstalt (Studiendir. *Roth*), Herbstprogramm 1841. Die Schulnachrichten geben keine Veränderungen an; die Abhandlung, von Prof. *Lochner*, gibt eine anziehende Vita Fausti Socini (10 S. IV.) — Im Frühjahr 1842 erhielt Prof. Dr. *Nägelsbach* einen Ruf als Director des Gymnasiums zu Elberfeld; um einen so ausgezeichneten Lehrer der Schule zu erhalten, beschloss der Magistrat, ihm 300 Gulden Zulage zu geben. So blieb er. Seitdem ist er zur Pro-

* „Studenten" nennt man in Süddeutschland und in der katholischen Schweiz die Schüler, Studenten heissen in Bayern Akademiker. D. H.

fessur der Philologie in Erlangen berufen worden, und diesen Ruf hat er angenommen.

Erlangen. Den 27. August 1842 fand im Saale der Harmonie die Preisvertheilung an die ausgezeichneten Schüler der K. Studienanstalt statt, welches einige Tage vorher durch den Jahresbericht bekannt gemacht wurde. Dieser enthält eine zwar zunächst die Schüler der Studienanstalt angehende, aber auch für Andere sehr lehrreiche Aristologie für den Vortrag der Poetik und Rhetorik von dem gelehrten und um die Anstalt sehr verdienten Königl. Studienrector und ordentlichen Professor bei der Universität Dr. *L. Döderlein* — dann ein Verzeichniss der Lehrer und Schüler. Bei dem Gymnasium sind ausser dem Rector elf Lehrer, worunter sich fünf Professoren befinden, angestellt, und es zählt in den vier Classen neununddreissig Schüler. Bei der lateinischen Schule sind neun Lehrer angestellt, worunter sich drei Professoren und drei Studienlehrer befinden; sie zählt in den vier Classen sechsundachtzig Schüler. Genau sind die Lehrgegenstände jeder Classe angezeigt. — Vom gymnastischen Unterricht, der doch wohl auch statt hat, findet man nichts erwähnt.

X. Deutsch-Oesterreich.

(Unterrichtswesen in Oesterreich.) Wien, im Nov. Die Hörsäle unserer Lehranstalten sind seit vier Wochen wieder geöffnet, die Lehrer lesen ihre Hefte, die Bänke sind mit Zuhörern gefüllt, aber die gehofften Verbesserungen in unserm Unterrichtswesen, die wenigstens zum Theil für den Anfang des jetzigen Studienjahres verheissen waren, sind leider abermals vertagt worden. An den Gymnasien ist der Studienplan der alte piaristische geblieben, an der Universität sind die dringend nothwendigen Personalveränderungen in vielen wichtigen Fächern in suspenso belassen worden, so dass mit einziger Ausnahme der definitiven Ernennung Littrow's zum Professor der Astronomie, Lehrer und Lehre noch immer dieselben sind, Viel und Vieles zu wünschen übrig lassend. Von gewissen Seiten wird zwar grosses Gewicht darauf gelegt, dass wenigstens die sogenannten exacten Wissenschaften gut vertreten sind; allein dass selbst diese an der Universität nichts weniger als befriedigend bestellt, beweisen vor Allem mehrere Lehrstühle der medicinischen Hilfswissenschaften, die seit Jahren schon einer entsprechendern Besetzung harren. Dass aber am polytechnischen Institute die Realfächer mit tüchtigen Männern besetzt sind, mag an und für sich genügen, ohne jedoch Diejenigen befriedigen zu können, die an die Volksbildung höhere Anforderungen machen als bloss solche, welche nur der Erwerbung einer gewissen Summe von Fertigkeiten gelten, deren letzter Zweck eben wieder nur auf materielle Vortheile gerichtet ist. Wie wohlthätig die Förderung dieser letztern auch sein mag: wenn die Bildung bloss oder vorherrschend nur in dieser Richtung gefördert wird, bleibt die Gesammtaufgabe des Staats ungelöst. Wenn dieser als letzten Zweck die geistige und physische Veredlung seiner Angehörigen zum Ziele haben muss — was unsere Studienhofcommissions- und sonstigen Räthe nicht in Abrede stellen werden — so darf nicht als Mittel hierzu jene Aftercivilisation gewählt werden, welche, nicht dem sittlichen Principe, sondern allein dem unter dem empfehlenden Namen Realismus verkappten Materialismus huldigend, die grösstmögliche Entwickelung unserer Intelligenz vorzugsweise den materiellen Interessen zuwendet und in diesen letztern allein die Wohlfahrt der Völker erblickt. Beruf wird dann nur ein Mittel zur Befriedigung der Genusssucht, Reichthum gilt für das grösste Verdienst; Kunst und Wissenschaft werden zur Frohndienerei herabgewürdigt und, weit entfernt von dem Glauben an wahre sittliche Veredlung, werden selbst die ewigen Gesetze der Moralität nur als brauchbares und bequemes Werkzeug betrachtet, um durch gewandte, je nach Zeit und Bedarf verschiedene Handhabung dem Realismus die möglichste Geltung zu sichern. Dass diese Art von Cultur zur Verweichlichung und sittlichen Entkräftung der Völker und früher oder

später zum Ruin der Staaten führt, lehrt die Geschichte in mehr als Einem Beispiel. Jene Civilisation aber, die zur Erreichung des letzten Staatszwecks führen soll, muss ohne Stillstand der freien geistigen Entwickelung nach allen Richtungen Raum gewähren, das Wissen, Denken und Fühlen gleichmässig fördern; sie darf sich keiner andern als gerechter Mittel bedienen, keine Nebenabsichten verfolgen, die Wahrheit nie aus den Augen verlieren, und so, die sittliche Veredlung des Volks als höchstes Ziel verfolgend, wird sie dieser die materielle und intellectuelle Entwicklung dergestalt unterordnen, dass sie nur als Mittel zur Förderung der Gesammtwohlfahrt dienen. Nur ein Volk, das so geleitet vorwärts schreitet, wird alle seine Kräfte zur höchstmöglichen Vollkommenheit auszubilden vermögen und im gehörig bemessenen Genuss eines fest begründeten, entsprechend vortheilhaften Wohlstandes, im Besitz einer immer und gleichmässig fortschreitenden, Alles veredelnden Intelligenz die Befriedigung seiner intellectuellen sowie seiner materiellen Interessen finden und zugleich in der Veredlung der Denk- und Sinnesart, in der Verfeinerung seiner Sitten und Lebensweise Fortschritte machen, die es auf eine hohe Stufe sittlicher Vervollkommnung emporheben müssen. Nur ein Staat, der durch seine Bildungsanstalten diese echte Civilisation fördert und mit Weisheit leitet, wird den philosophischen und politischen Staatszweck gleich sicher erreichen; je vollkommener die Cultur eines Volkes, je fester und allgemeiner vertheilt der materielle Wohlstand seines Landes und je höher die Stufe sittlicher Veredlung, zu der es sich emporgeschwungen, um so grösser und intensiver ist seine physische Macht und moralische Kraft, um so fester seine politische Existenz, seine innere und äussere Stärke begründet, seine Unabhängigkeit gesichert, und um so gewisser wird es seine vernünftigen und gerechten politischen Zwecke zu verfolgen und zu erreichen vermögen. Ob unsere Bildungsanstalten in Princip und Wirksamkeit dieser Civilisation zustreben, mögen Jene bejahen, die aus der Lobrednerei ein Gewerbe machen; keine Frage aber ist es, dass, je grösser die blos den materiellen Gegenständen zugewendete Sorgfalt, desto sichrer auch das Zurückbleiben in den übrigen Zweigen der Volksentwicklung, durch welche allein die wahre Cultur und Veredlung erreicht und der materiellen Wohlfahrt erst wirklicher Werth gesichert wird.

Aus Oesterreich, 22. Novbr. Den Jesuiten ist nun auch in Lemberg ein adeliges Convict übergeben worden; das Gymnasium und die philosophische Schule zu Tarnopol besitzen sie bereits seit Jahren, und auch das ständische Convict zu Innsbruck ist ihnen überantwortet. In Grätz, wo sie einer reichen Erbschaft wegen lange Process führten oder noch führen, haben sie ihr Noviciat und Hausstudium, und beschäftigen sich eifrig mit Privatseelsorge. In Linz sitzen sie in dem ersten der neuen Festungsthürme, wo Erzherzog Maximilian d'Este, ihr vornehmster Gönner, ihnen Wohnung und Kirche einrichtete. Gegen ihre Einführung in die Stadt sträuben sich, dem Vernehmen nach, die obderenns'schen Stände, mit Inbegriff der Geistlichen. Ihre fanatischen Predigten und Beichten haben das heitere Leben der schönen Donaustadt bereits vielfältig gestört. Auf ihr ehemaliges Paradies, auf Böhmen, das in seiner jetzigen religiösen Beschaffenheit ein Produkt der Jesuiten ist, richten sie, sowie schon früher ihre Geistesverwandten, die Liguorianer, ihr lüsternes Augenmerk; allein auch hier sollen die Stände einstimmig und energisch gegen ihre Einführung protestirt haben. Gewaltsam werden sie nirgends aufgedrungen, ja man behauptet sogar, dass ihnen, vom höchsten Orte aus, Wien und ein bedeutender Umkreis geradezu verboten sei. Dieses Gerücht verbreitete sich wenigstens, als im vorigen Jahre Jesuitencommissäre ein zu Klosterneuburg, zwei Stunden von Wien, befindliches Gebäude der Mechitaristen kaufen wollten und unverrichteter Sache abzogen. Aber man begreift überhaupt nicht, warum man einen Orden wieder einführte, den die gewiss fromme Maria Theresia aus triftigen Gründen abgeschafft, gegen den auch in Oesterreich fast alle Stände ein scheues Mistrauen empfinden; alle Einsichtsvollen sind der Ueberzeugung, dass durch das extreme Trei-

ben der Jesuiten und Liguorianer der Religion mehr geschadet als genützt wird. Kaiser Franz soll in seinem Testamente eine halbe Million Gulden für die Verbreitung der Jesuiten angewiesen haben.

III. Uebersichten.

I. Uebersicht der Zeitschriften.

Deutsche Jahrbücher, 1842, Nro. 186.

Die deutschen Studien auf preussischen Universitäten und Schulen. Von Prof. Hoffmann (von Fallersleben) in Breslau.*

Das Königliche Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten zu Berlin hatte eine nähere Erklärung von mir gefordert, warum ich im Wintersemester 1839 — 40 zwei Vorlesungen nicht gelesen, da der angeführte Grund „wegen unzureichender Zahl der Zuhörer" für nicht haltbar erachtet werde. Am 30. Juni 1840 gab ich diese nähere und meines Erachtens vollkommen gnügende Erklärung. Bei dieser Gelegenheit sprach ich unverholen meine Ansicht aus über den gegenwärtigen traurigen Zustand der deutschen Studien auf Universitäten und Schulen.

Seitdem ist Alles beim Alten geblieben, fürs Deutsche ist gar nichts gethan; wohl aber hat das hohe Ministerium neue strenge Vorschriften gegeben, wonach kein Zögling höherer Bürger- und Realschulen, wenn er nicht die vorschriftmässige Prüfung im Lateinischen besteht, zum Eintritt in das Post-, Bau- und Forstfach und in die Bureaux der Provincialbehörden berechtigt ist; auch hat dasselbe hohe Ministerium eine Professur fürs Slavische mit 1500 Thlr. Gehalt in Breslau gegründet und jährlich 1500 Thlr. noch nebenbei zu Anschaffung slavischer Bücher u. dgl. ausgeworfen.

Somit mag es denn gerechfertigt erscheinen, dass ich jetzt, wo alle Welt von „wiedererwachtem deutschen Nationalgefühl" singt und sagt, ein Stück meiner damaligen Eingabe veröffentliche.

* * *

Die Gründe meiner beschränkten akademischen Thätigkeit liegen nur in der gänzlichen Untheilnahme an deutscher Sprache und Litteratur von Seiten der Studirenden. Es hat sich unter ihnen der Glaube an gewisse nothwendige Collegia gebildet, welche Jeder dereinst gehört haben muss; zu diesen Collegien gehört keins über deutsche Sprache und Litteraturgeschichte. Dieser Glaube ist zu einer heiligen Ueberlieferung geworden, die sich wie ein alter Zunftbrauch fortpflanzt und fanatisch festgehalten wird. Dagegen richtet kein Professor etwas aus: es ist eine Macht, an die man sich gewöhnt hat, die man als süsse Bequemlichkeit nicht aufgeben will, worin man sogar durch die Erfahrung an Andern bestärkt wird. Der Philologe treibt nur Griechisch und Latein, der Theologe und Jurist halten sich ziemlich eng in den Grenzen ihrer Wissenschaft, und der Mediciner denkt vollends nicht daran, sich eine allgemeine Bildung anzueignen, wie das curriculum vitae jeder medicinischen Dissertation zur Genüge darthut.

Der Nachtheil, der aus dieser Einseitigkeit für das gesellige und Staatsleben entspringt, ist unberechenbar, wenn auch noch heute nicht in allen seinen verderblichen Wirkungen und Einflüssen recht ersichtlich. Zunächst wirkt er empfindlich auf die Wissenschaft selbst. Das Institut der

---

* Da der Herausgeber der Revue die Deutschen Jahrbücher nicht liest, so erhielt er von dem hier mitgetheilten Aufsatze erst auf dem Strassburger Congresse durch den Hrn. Verf. Kunde. Wir hätten manche Anmerkung zu machen, unterlassen es aber, da der Gegenstand nächstens ausführlich besprochen werden soll. D. H.

Privatdocenten in der philosophischen Facultät wird dadurch so gut wie zu Grunde gerichtet. Die Privatdocenten sind bis jetzt unbesoldet; wenn sie also nicht mehr auf Honorare von Seiten der Studirenden rechnen können, so müssen sie von vorn herein so viel eigenes Vermögen haben, um eine besoldete Professur abzuwarten; fehlen ihnen aber die Subsistenzmittel, was beinahe immer nach vollendeten Schul- und Universitätsjahren der Fall ist, so müssen sie auf eine akademische Laufbahn verzichten. Es werden also hinfort nur Wenige sich zu akademischen Lehrern ausbilden, und wer leidet dann zunächst? Die philosophische Facultät, die Universität, ja zuletzt die Wissenschaft selbst. Der gegenwärtige Andrang junger Leute zur Docentenlaufbahn scheint mit dieser Ansicht zu streiten. Aus den Jahrbüchern aller Universitäten erhellt jedoch, dass nicht alle Docenten Ausdauer und Zähigkeit genug hatten, abzuwarten, bis ihnen das Glück eine Professur, vielleicht ohne Gehalt, bescheerte. Ob jene glücklich Ausharrenden immer die Besten waren, bliebe zu erörtern.

Es erscheint unglaublich, wie eine solche Untheilnahme an vaterländischer Sprache und Litteratur entstehen konnte, wenn man die vorhandenen Schulprüfungsreglements durchblättert.

Im Edikt über die Abiturienten-Prüfungen vom 25. Juni 1812, §. 6. A. d. nimmt das Deutsche noch den vierten Platz ein nach Latein, Griechisch und Französisch:

„Im Deutschen muss der schriftliche Ausdruck nicht nur von grammatischen Fehlern, sondern auch von Undeutlichkeit und Verwechslung des Poetischen mit dem Prosaischen frei sein. Eben so muss ein zusammenhangender mündlicher Vortrag gelingen. Auch wird Bekanntschaft mit den Hauptepochen in der Geschichte und Litteratur und den vorzüglichsten Schriftstellern der Nation verlangt."

Nachdem aber die Wiederbelebung deutscher Sprache und Poesie zur Befreiung von fremdem Joche anfachte und Preussens Ruhm und Grösse mit begründen half, durfte auch dem Deutschen in der Schule ein bessrer Platz eingeräumt werden, und das geschieht denn wirklich in dem Reglement für die Prüfungen der zu den Universitäten abgehenden Schüler vom 4. Juni 1834, worin zugleich die Anforderungen an den Schüler noch etwas gesteigert werden.

§. 23. beginnt: „Die mündliche Prüfung ist: 1. in der deutschen Sprache auf allgemeine Grammatik, Prosodie und Metrik, auf die Hauptepochen in der Geschichte der vaterländischen Litteratur, sowie auch darauf zu richten, ob die Examinanden einige Werke der vorzüglichsten vaterländischen Schriftsteller mit Sinn gelesen haben."

Diese hohen Bestimmungen setzen einen zweckmässigen und genügenden Unterricht im Deutschen auf den Gymnasien voraus; der Unterricht ist aber weder das eine noch das andere. Die meisten Lehrer, denen das Deutsche als Unterrichtsfach auf Gymnasien zugetheilt ist, verstehen von dem, was heutiges Tages bei dem Stande der deutschen Philologie verlangt werden kann, gar wenig, haben oft von einem geschichtlichen Entwicklungsgange der Sprache gar keine Ahnung, wollen auch nebenbei nichts darin leisten, und die wenigen dafür beseelten Lehrer, die sich eine gehörige Kenntniss dieses Faches erworben haben, können nichts darin leisten, weil (nach mehrseitigen Erkundigungen) für das Deutsche auf den meisten Gymnasien wöchentlich nur zwei Stunden* bestimmt sind.

---

* Das schlesische Provincial-Schulcollegium theilt 12. Dez. 1837 eine Verfügung des hohen Ministeriums mit, wonach (in Folge der Lorinser'schen Schrift) ein neuer Lehrplan eingeführt werden soll; nach diesem sind in den obern 4 Classen für das Deutsche (es nimmt die dritte Stelle ein) wöchentlich 2, in der 5. und 6. Classe 4 Stunden bestimmt, während alle Classen im Lateinischen 10 Stunden (mit Ausnahme der 1., die nur 8 hat), unterrichtet werden, und im Griechischen die vier ersten 6 Stunden. Leider ist es anderswo auch nicht viel besser. In Frankfurt a. M.

Dass eine solche schmähliche Vernachlässigung des Studiums unsrer eigenen vaterländischen Sprache und Litteratur nicht in der Absicht der hohen Behörden liegt, spricht sich deutlich aus in dem Reglement für die Prüfung der Candidaten des höhern Schulamts vom 20. April 1831. §. 17 heisst es ausdrücklich: „Im Deutschen bezieht sich die Prüfung auf die allgemeine Grammatik, auf den eigenthümlichen Charakter und die Gesetze der deutschen Sprache, so wie auf ihre historische Entwicklung und die Geschichte ihrer Litteratur. Wer nicht so viel Kenntniss der deutschen Sprache und Litteratur und so viel wissenschaftliche Bildung besitzt, dass er in jeder Classe, selbst der höchsten mit Nutzen in der deutscheu Sprache zu unterrichten vermöchte, kann auf die unbedingte *facultas docendi* im philologischen Fache keinen Anspruch machen."

Die Absichten der höchsten Behörden sind also klar und deutlich ausgesprochen und behaupten noch jetzt volle Gesetzeskraft. Wie aber zwischen Idee und ihrer Verwirklichung, zwischen Wort und That ein grosser Abstand liegt, so auch zwischen diesem Reglement und seiner Befolgung.

Die wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen bestehen nur aus 6 (7) Männern, es hat also nicht jede Schuldisciplin ihren Vertreter, mehrere Fächer werden in einer und derselben Person als vereinigt vorausgesetzt, und es ist nur dem Zufall zu verdanken, wenn Einer etwas wissenschaftliche Kenntniss vom Deutschen hat, oder, wie Lachmann, classische und deutsche Philologie in sich vereint. Selten also kann einmal ein Candidat die unbedingte Facultas docendi erlangen, weil Niemand vorhanden ist, der in einem noch dazu erforderlichen Fache gehörig nach Vorschrift prüfen kann. Doch wenn auch das Glück einen deutschen Philologen mit in die Prüfungscommission geführt hat, und wenn dieser nun die Candidaten in deutscher Sprache und Litteraturgeschichte prüft, nun, so ist es auch weiter nichts, wenn der Candidat nicht besteht. Ich habe aus Lachmann's Munde gehört, dass die meisten Candidaten erst in Gotthold Ephraim Lessing den Anfangspunkt der deutschen Litteratur fanden, dass nur Einige etwas vom Theuerdank und Hans Sachs wussten, auch wohl mal vom Nibelungenliede gehört hatten, dass Einer den Jacob Böhm 1720 noch leben liess u. dgl.

Ich will nicht für meine Wissenschaft oder für mich eine Bevorzugung haben — traurig um die Wissenschaft, noch trauriger um den Lehrer, wenn beide eines Privilegiums bedürfen, um wirksam ins Leben zu treten — aber ich muss den innigen Wunsch hegen, dass meine Wirksamkeit als akademischer Lehrer nicht unmöglich gemacht wird, oder dass sich ihr nicht Schwierigkeiten entgegenstellen dürfen, die nur aus Bevorzugung andrer Disciplinen entstehen können; ich muss die Hoffnung aussprechen, dass das Studium vaterländischer Sprache und Litteraturgeschichte so geschützt und förderungsfähig dastehe, dass ihm die einmal eingeräumten Rechte niemals mehr geraubt oder auch nur verkürzt werden können.

Und wenn ich gefragt würde, welche Mittel denn zu einem umfassendern und gründlichern Studium deutscher Sprache und Litteratur auf Schulen und Universitäten führten, so würde ich vorläufig folgende vier zu hochgeneigter Berücksichtigung empfehlen.

1. An jedem Gymnasium müsste ein Oberlehrer angestellt werden, der als deutscher Philologe eben solchen Anforderungen in seinem Fache entspräche, als man an den classischen Philologen im Griechischen und Latein macht. Nur auf diese Weise liesse sich mit der Zeit ein zweckmässiger und genügender Unterricht erwarten und es würden nicht Klagen darüber laut werden, wie ich sie bereits 1834 in der Vorrede zu meiner deutschen Philologie S. XXVIII aussprach oder wie sie Thiersch einem ausgezeichneten Schulmanne in Berlin nachsprach. (S. Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts 1. Thl. 1838, S. 446.)

---

waren 1840 in den 6 Classen des Gymnasiums der lateinischen Sprache wöchentlich 66 Stunden, der griechischen 26 bestimmt, während sich die deutsche mit 16 begnügen musste.

2. Für den deutschen Unterricht müsste eine genügendere Anzahl Lehrstunden, zumal in den höhern Classen festgesetzt werden. Beim ersten Blick in die meisten Lehrpläne unsrer gelehrten Schulen wird ersichtlich, dass ein grosses Missverhältniss stattfindet zwischen der Stundenzahl für das Classische und jener für die Muttersprache. Bei der oberflächlichsten Kenntniss unsrer Sprache und Litteratur muss man die Nothwendigkeit einsehen, dass in wenigen Stunden der gewaltige Lehrstoff nur berührt, keineswegs aber bewältigt werden kann. Wer glaubt heutiges Tages nicht, dass allerdings in diesem Studium, welches sich von Jahr zu Jahr mehr zu einer strengen Wissenschaft ausbildet, viel gelehrt und gelernt werden muss? Sagte doch *Jacob Grimm* vor zwanzig Jahren schon, als er mit seiner Grammatik auftrat: „Kein Volk auf Erden hat eine solche Geschichte für seine Sprache, wie das deutsche. Zweitausend Jahre reichen die Quellen zurück in seine Vergangenheit, in diesen zweitausenden ist kein Jahrhundert ohne Zeugniss und Denkmal. Welche ältere Sprache der Welt mag eine so lange Reihe von Begebenheiten aufweisen?“ (Deutsche Grammatik 1. Thl. 1. Ausg. S. XVII.)

Darf heutiges Tages noch Jemand zweifeln an der Nothwendigkeit und Vortrefflichkeit wissenschaftlicher Beschäftigung mit dieser unsrer deutschen Sprache und Litteratur? Muss nicht Jeder heutiges Tages denken, was derselbe Jacob Grimm schon vor zwanzig Jahren sagte?

„Ich bin des festen Glaubens, selbst wenn der Werth unsrer vaterländischen Güter, Denkmäler und Sitten weit geringer angenommen werden müsste, als wir ihn gerecht und bescheiden voraussetzen dürfen, dass dennoch die Erkenntniss des Einheimischen unser die würdigste, die heilsamste und aller ausländischen Wissenschaft vorzuziehen wäre.“ (Brief an Hrn. v. Savigny 1819.) Ist etwa der wahrhaft poetische Gehalt in der deutschen Litteratur gering? hat nicht jeder Zeitraum vom Ludwigsliede an bis auf König Ludwig von Baiern etwas aufzuweisen, das des Studiums, das des Lesens werth ist, und das Gemüth erquickt und zu einer edlen und höhern Bildung den Geist leitet? Freilich ohne Studium der altdeutschen Dichtung ist kein Genuss in ihr zu erwarten, auch kein richtiges Urtheil über sie zu erlangen. Sollte dann aber Mancher nicht auch so denken, wie *Wilhelm Grimm* sich gelegentlich aussprach? (Rec. von Lachmann's Walther von der Vogelweide, Gött. gel. Anzeigen 1827, S. 2038.)

„Freilich mit einer ungefähren Kenntniss der Sprache kommt man nicht fort, und wer hie und da eine Strophe lesen und den äussern Zusammenhang errathen kann, versteht gerade am wenigsten. Wer aber das Ganze wirklich versteht, kann unmöglich auf die Behauptung gerathen, die wir mit Erstaunen in einer vor kurzem öffentlich gehaltenen, an sich wohlmeinenden Rede gelesen: dass die Dichtungen dieser Zeit nur für die Geschichte der Sprache und poetischen Entwicklung Werth hätten, nicht aber, wie die Erzeugnisse des classischen Alterthums an und für sich selbst den Geist reizen und beschäftigen könnten. Verglichen werden mit jenen unsterblichen Werken sollen sie nicht, das würde auf beiden Seiten keinen rechten Vortheil bringen, aber an ihrer Stelle dürfen sie sich wie jene aufrichten und ihren Werth geltend machen. Und um nicht mit bloss allgemeinen Betrachtungen zu schliessen, so fragen wir, ohne lange Wahl, ob wohl das griechische Alterthum ein Lied von der innigen und grossartigen Gesinnung, wie das letzte hier in Walther's Sammlung: owê war sint verswunden alliu mînu jâr! von sich weisen würde? ob Epimenides' Klage edler lauten könne? und ob die römische Litteratur etwas dagegen zu stellen habe?“

3. Bei den Abiturientenprüfungen müssten die darauf bezüglichen von einem hohen Ministerium (4. Juni 1834 im §. 23, 1) vorgeschriebenen Bestimmungen genauer befolgt werden. Wie wenig dasselbe hie und da geschieht, lässt sich an jenen wenigen Studenten wahrnehmen, die, obschon mit dem Zeugnisse der Reife versehen, dennoch im Deutschen ganz

unvorbereitet zu den akademischen Vorlesungen über deutsche Sprache und Litteraturgeschichte gelangen.

4. a. Müsste jeder Student ohne Ausnahme, ehe er sein Fachstudium begönne, verpflichtet sein, ein halbes Jahr philologische, litterarhistorische und historische Vorlesungen zu hören, und ein zweites halbes Jahr Vorlesungen aus dem Gebiete der Philosophie und Naturwissenschaften. Oder soll einmal die ohnehin kurze akademische Studienzeit nicht geändert werden, so müsste

4. b. Völlige Lernfreiheit gestattet sein, so dass also Niemand künftig gefragt wird, ob er diess oder jenes gehört hat, sondern ob er von dem, was zu seinem künftigen Berufe als nothwendig erachtet wird, wirklich etwas weiss. Lehrfreiheit, wie sie heutiges Tages noch als wesentliches Merkmal unsrer Universitäten gilt, ist nur Schein, sobald nicht Lernfreiheit ihr zur Seite steht; Lernfreiheit aber ist factisch nicht vorhanden, weil von den Consistorien, Oberlandesgerichten und andern Staatsbehörden, denen die Prüfungen für irgend ein Staatsamt obliegen, mancherlei Disciplinen als gehört und getrieben verlangt werden, die mit dem künftigen Berufe des Examinanden oft nur in sehr loser Verbindung stehen, die sich auch auf einem bequemern und sichrern Wege als auf dem akademischen erlangen lassen.

So lange sogenannte Brodcollegia, sei's nun nach Vorschrift oder aus Missverständniss, als die wahrhaft privilegirten den Studirenden 3 Jahre lang ausschliesslich beschäftigen, werden alle Vorlesungen, die auf eine allgemeinere Bildung hinwirken, verabsäumt werden, und eine langweilige Einseitigkeit muss nothwendiger Weise immer mehr um sich greifen, wobei nicht nur das gesellige Leben, sondern sogar der Staatsdienst empfindlich leidet. Es wird eine Zeit kommen und wir werden häufiger als jemals aus dem Munde studirter Leute das bekannte Faust'sche Klagelied hören:

Was man nicht weiss, das eben brauchte man,
Und was man weiss, kann man nicht brauchen.

Gymnasialzeitung. Beiblatt der Zeitschrift für Alterthumswissenschaft. (Vergl. Pädag. Revue Bd. V, S. 417—418.) Das Augustheft bringt Anziehendes über *O. Müller*, eine Recension von *F. Schneider* in Trzemezsno über *Meiring's* und *Remacly's* (durch *Ruthardt's* Vorschlag veranlasstes) lateinisches Memorirbuch, und einen mit *S.* unterzeichneten Artikel über Memorirübungen. Der Hr. Verf. theilt eigene Erfahrungen mit, die recht erfreulich sind: „Alle Schüler zeigten bei diesen Uebungen viele Theilnahme und grosse Aufmerksamkeit, selbst diejenigen, welche in andern Lectionen öfters zerstreut waren." (Das macht das Gefühl des Könnens, mit dem blossen Wissen richtet man bei der Jugend nicht Viel aus.) „Es zeigten sich die Uebungen nicht nur sehr bildend, sondern auch anregend." Der Hr. Verf. bezeugt, dass diese Uebungen „von grossem und wesentlichem Nutzen sind, indem sie das Gedächtniss stärken, dem Geiste vielfache nützliche Nahrung geben, und auf das Erlernen der Sprache einen entschieden günstigen Einfluss haben." Doch wird hinzugefügt: „Was nun aber die von Hrn. Dr. *Ruthardt* dafür vorgeschlagene Methode betrifft, so .... pflichtet Ref. in vielen Stücken den von Hrn. Dr. *Muger* ihr gemachten Vorwürfen bei." — Dr. *Putsche* in Weimar setzt seine Beiträge zur Berichtigung von *Zumpt's* Grammatik fort; hier hat er es mit dem Perfectum zu thun, ist aber nicht glücklich in seiner Kritik. — Das Septemberheft bringt eine Recension über das Jahrbuch der berlinischen Gesellschaft für deutsche Sprache und Alterthumskunde für 1841, sowie zwei Recensionen über *Stadelmann's* Anmerkungen zur Ilias, von *Ameis* und *Bossler*, dann einen Aufsatz über die Frage, wann der Unterricht im Griechischen beginnen soll. Der Hr. Verf. klagt sehr über die in Bayern geltenden Bestimmungen; endlich eine Anzeige des sechsten Bandes von Friedemanns Paränesen, die (mit Recht) empfohlen werden. — Im Octoberhefte wird zuerst über „Zwei Stimmen (*Landfermann* und *Blochmann*) über Ergebnisse von Realschulen" referirt. Dr. Blochmann

(Director des Vitzthum'schen Geschlechtsgymnasiums in Dresden) findet bei den humanistischen Schülern seiner Anstalt mehr geistige Gewandtheit, Schärfe und Gründlichkeit als bei seinen Realisten; „wir rathen, so oft wir nur können, selbst den Eltern, die ihren Söhnen für die Landwirthschaft, für das Militär, das Berg- und Forstwesen die nöthige Vorbildung bei uns ertheilen lassen, sie wenigstens durch das Unter-Gymnasium gehen zu lassen; da wir die Erfahrung gemacht haben, dass sie dann weit rascher und gründlicher in den besondern Berufswissenschaften vorschreiten" u. s. w. — Was soll man davon sagen? — Dr. *Landfermann* (früher Director in Duisburg, jetzt Regierungs- und Provincialschulrath in Coblenz) hat den sehr vernünftigen Gedanken, dass jede Bildung ein Centrum haben muss, das er bei den Realschulen vermisst; diesen sehr vernünftigen Gedanken macht er aber alsbald wieder unvernünftig, indem er sich die Einheit nur arithmetisch als 1 zu denken vermag. Allenfalls kann er sich noch vorstellen, dass die classischen Studien des Gymnasiums eine Einheit bilden; die Realschulen sollen aber nichts Aehnliches haben, da weder Geschichte noch Naturwissenschaft diesen Mittelpunkt bilden könne. Die HH. *Wedewer* und *Häppe* wollen den Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur dazu machen (was in der Päd. Revue früher schon von Hrn. Dr. *Wildermuth* vorgeschlagen), Hr. *Landfermann* nennt das Lateinische, der Ref. in der Gymnasialzeitung „theilt im Ganzen diese Ansicht," da er aber überzeugt ist, dass die Ansicht nicht zu realisiren ist, so will er sich mit dem Französischen zufrieden geben, nur müsste man dasselbe ganz als eine todte Sprache behandeln und die neuere französische Litteratur geradehin dabei ignoriren. — Auch darüber ist nichts zu sagen, als dass es curiose Leute gibt. — Recht anziehend sind die Andeutungen über das methodische Lesen der classischen Schriftsteller auf Gymnasien von Dr. *Elster* in Helmstädt. — Das Novemberheft enthält die betrübende Anzeige, dass die Zeitschrift für Alterthumswissenschaft nebst der Gymnasialzeitung, weil „der Ertrag beider Institute mit den Kosten im Missverhältniss stand," mit dem Schlusse dieses Jahres eingehen wird.* — Es bringt eine ausführliche Recension (ersten Artikel) über *J. A. Hartung's* Griechische Schulgrammatik von *Mathiä* in Naumburg, ferner bespricht *Passow* in Meiningen das bekannte *Günther*'sche Buch über den deutschen Unterricht.

Diesterweg's Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Diese Zeitschrift fährt fort sich auf ihrer Höhe zu halten. Sie ist und bleibt anregend und vielfach lehrreich, fast jedes Heft bringt Etwas, das man vortrefflich nennen muss.

Die ersten drei Hefte des Jahres 1842 sind uns noch nicht zugegangen, wir können also nur über die drei letzten (Bd. 26.) berichten.

Juli und August. Enthält fünf längere Aufsätze: Die Pädagogik eine Kunst, von *Heffter*; — der Religionsunterricht in der ev. Volksschule nach seiner Idee, von *Thilo*; — Göthe als Vorbild für Lehrer, von *Diesterweg*; — Ueber die Liebe der Deutschen zur Natur, von *Reinbott*; — Vergleichende Betrachtung des Rheins, von *Böhm*.

Leider fehlt uns der Raum, um über diese Artikel ausführlich zu reden und unsern Lesern von dem gediegenen Inhalte derselben eine genügende Vorstellung zu geben. Den Aufsatz von Heffter möchten wir jedem Lehrer in die Hände wünschen. Hier ein paar Stellen. Der Verf. anerkennt, dass das Schulwesen sehr gewonnen hat, doch befriedigt es ihn noch lange nicht, es gehe so handwerkmässig, so taglöhnerisch zu. Wie nun helfen?

---

* Deutschland hat Tausende von Gymnasiallehrern, die sich Philologen nennen. Kann denn ein so stattliches Corps nicht ein paar Zeitschriften für classische Philologie unterhalten? Jetzt, wo es zu spät ist, würde gewiss Mancher gern abonniren, um monatlich das gelbe Heft zu bekommen. — Auch von dem, besonders die Bedürfnisse der Gymnasiallehrer berücksichtigenden Grunert'schen Archiv für Mathematik heisst es, dasselbe werde im Stich gelassen, auch das ist betrübt. Soll denn das Büdget des Staates Alles thun?

„Hier kann nur die Idee helfen, d. h. die Steigerung unserer Vorstellung von der Pädagogik, und zwar bis zu derjenigen reinen Zenithöhe, in der die Reine, die Hehre, eigentlich und von Rechtswegen thronet. Denn das ist eben die Quelle aller jener Mängel und Irrthümer in der Erziehung, dass man jene Idee nicht hat, dass sie bei den Meisten noch nicht zum Durchbruch gekommen, zum Bewusstsein geworden ist. Hört nämlich nur, was man im Gewöhnlichen für dunkle oder für niedrige oder, geradezu gesagt, für gar keine Begriffe davon hat, wie man nicht einmal weiss, zu welchen Geschäften oder Berufsarten man sie rechnen soll, wie man nicht einmal im Stande ist, zu bestimmen, unter welchen Gattungsnamen sie zu befassen sei. Aber wo das mangelt, da mangelt die gehörige Praxis, die tüchtige Handhabung der Sache, da mangelt ferner das richtige Maass, die eigentliche Scala, der sichere Courszettel, die rechte Tonleiter, wornach man ihren Werth bestimmt, wornach sie Anerkennung findet, wodurch sie volles Interesse gewinnt bei den Menschen. Da hört man nur immer die allgemeinen, wenig oder nichts sagenden Ausdrücke: die Pädagogik sei eine Berufsart, ein Geschäft, ein Amt, eine Sache, ein Ding. Aber was für ein Ding, was für eine Sache sie sei, das erfährt man nicht. Die Idee aber regiert die Welt! so sagt das Sprichwort, und es hat Recht. Unsere Kenntniss von einer Sache, unsere grössere oder geringere Einsicht bestimmt in Bezug auf selbe unser Wollen und Begehren, unser Thun und Treiben, unser Handeln und Wirken. Sie ist die Locomotive oder der Hemmschuh, der Sporn oder der Zügel unserer Bestrebungen; sie veranlasst Gleichgültigkeit oder erweckt Begeisterung; sie verschlechtert oder veredelt und erhebt die Gesinnung. Es ist ein steter Zusammenhang zwischen Denken und Wollen, Vorstellen und Thun, Erkennen und Vollbringen, und wo die rechte Einsicht ist, da findet sich auch das rechte Gefühl ganz von selbst und bekundet sich als hohe und höchste Begeisterung für's Schönste und Höchste. „Ist nur einmal", sagt Jean Paul, „ein lebendiger und kein gefrorner Gedankenstrom da, so wird er schon rauschen." Die Idee ist ein ungeheurer Hebel im Reiche der Dinge. Alle Thatkraft, alle praktische Grösse stammt meistens daher, wird meistens aus solchen höhern, edlern Begriffen geboren. Und wenn der Zustand der menschlichen Gesellschaft überhaupt, wenn selbst der Gang der Weltgeschichte von Ideen abhängt, warum nicht auch die menschliche Thätigkeit im engern Kreise? warum nicht auch die Pädagogik? Desshalb muss, desshalb soll es dem Erzieher vor allem Anderen um nichts mehr zu thun sein, als dass er sich selbst Rechenschaft gebe über seinen Beruf, dass er ihn kenne nach seinem ganzen Wesen, nach allen seinen Merkmalen, in seinem ganzen Organismus, in allen seinen Beziehungen. Trefflich sagt in dieser Beziehung Schelling: „Wer in seiner Wissenschaft nur wie in einem fremden Eigenthume lebt, wer sie nicht persönlich besitzt, sich nicht ein sicheres und lebendiges Organ für sie erworben hat, sie nicht in jedem Augenblicke wieder aus sich selbst zu erzeugen anfangen könnte, ist ein Unwürdiger." Nämlich was von der Wissenschaft gilt, gilt eben so gut von jeder Thätigkeit, der man sich widmet. Und weiter sagt der grosse Denker: „Der besondern Bildung zu einem einzelnen Fache muss die Erkenntniss des organischen Ganzen der Wissenschaft vorausgehen. Derjenige, welcher sich einer bestimmten ergibt, muss die Stelle, die sie in diesem Ganzen einnimmt, und den besondern Geist, der sie beseelt, so wie die Art der Ausbildung kennen lernen, wodurch sie dem harmonischen Bau des Ganzen sich anschliesst, die Art also auch, wie er selbst diese Wissenschaft zu nehmen hat, um sie nicht als Sclave, sondern als ein Freier und im Geiste des Ganzen zu denken. — — Um mit Erfolg einzugreifen, muss er, selbst vom Geiste des Ganzen ergriffen, seine Wissenschaft als organisches Glied begreifen und ihre Bestimmung in der sich bildenden Welt zum Voraus erkennen. — — Von der Fähigkeit, Alles, auch das einzelne Wissen in dem Zusammenhange mit dem ursprünglichen und einen zu erblicken, hängt es ab, ob man in der einzelnen Wissenschaft mit Geist und mit derjenigen höhern Eingebung

arbeitet, die man wissenschaftliches Genie nennt.“ So soll auch der Erzieher denken: er soll mit sich und seinem Geschäfte auf's Reine gekommen sein; er soll bestimmt erkannt haben, was es sei, worin es bestehe, welche Stufe es im Reiche der Dinge einnehme.

„Den schlechten Mann muss man verachten,
Der nie bedacht, was er vollbringt.“

Heffter definirt dann die Pädagogik, sie sei eine bildende Kunst. Das ist freilich eine Metapher und so nimmt es H. auch, er leitet aber schöne Consequenzen daraus, die man bei ihm nachlesen muss.

Nicht weniger vortrefflich und gedankenreich spricht Thilo über den Religions-Unterricht. Auch das muss man lesen, ganz lesen und meditiren. Wir führen nur Eins an, die von Th. festgesetzten drei Stufen der religiösen Bildung in der Volksschule:

„Die erste Stufe führt aus der Bewusstlosigkeit, in welcher wir zunächst unser Wesen haben, das religiöse Bewusstsein zu individueller Wirklichkeit.

Die andere Stufe lässt die religiöse Bildung zu Worte kommen, als in welchem wir demnächst unser Wesen haben, zu Worte, wie es an uns ist, zu Worte, wie es von aussen an uns gelangt.

Die dritte Stufe lässt die religiöse Bildung zur Sache kommen, als in welcher wir für immer unser Wesen haben, oder zu bewusster Beziehung auf die reelle Gemeinschaft des Lebens.“

In dem Aufsatze: Goethe als Vorbild für Lehrer, setzt Diesterweg sehr schön auseinander, wie Goethe in lebendigem Beispiel das oberste Princip alles bildenden und wahren Selbst- und Jugendunterrichts repräsensirt, nämlich das Princip der Veranschaulichung der Unterrichtsstoffe. Das Princip explicirt sich in folgenden vier Momenten: 1) Gebrauch der eigenen Sinne, 2) Fortschritt vom Ganzen zum Einzelnen, 3) Entwickelung des Abstracten aus dem Concreten, 4) Beziehung der Ideen auf anschauliche Vorstellungen.

September- und Octoberheft. Hier gibt Hr. Pfarrer *Dombois* zu Braubach im Nassauischen über die (auch schon in der Pädag. Revue erwähnte) neue Art von Kleinkinderschulen Auskunft. Das Neue besteht darin, dass die ältesten Schülerinnen der Volksschule (12—14jährige) geübt werden, mit Kindern bildend umzugehen. Der Gedanke ist höchst glücklich und man sollte ihn überall ausführen. Domboi's Aufsatz gibt eine gute Anleitung. — Ferner setzt Oberlehrer *J. H. Schulz* die Geschichte der k. Realschule zu Berlin fort — eine sehr anziehende Arbeit. — In dem Aufsatze: Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher, gibt *Diesterweg* den Schullehrern sehr gute Rathschläge, die aber schwerlich viel Gehör finden werden. Und das aus zwei Gründen. Zuerst ist die Bildung, welche die Schullehrer auf den Seminarien erhalten, zu dürftig; so lange die Lehrer nicht eine sechsclassische höhere Bürgerschule durchzumachen haben und hier die Anfänge der Physik, Chemie, Naturgeschichte u. s. w. gewinnen, wird es den Meisten unmöglich sein, selbst zu sehen. Zweitens ist die Bildung der Schullehrer zu litterarisch, zu buchmässig, man macht Halb-Theologen, Halb-Grammatiker u. s. w. aus ihnen, so dass sie mehr in Büchern als in der Unmittelbarkeit leben, und das benimmt die Freude an der Natur und die Fähigkeit sich mit ihr abzugeben. Die, welche diese Fähigkeit haben, sind Ausnahmen, und wollen dann auch Seminarlehrer, Reallehrer u. s. w. werden. — Den Schluss des Heftes machen Recensionen.

November- und Decemberheft. Aus *Kohl's* Petersburg in Bildern und Skizzen wird der Artikel Pädagogisches mitgetheilt. — *Langenberg* spricht über Fortbildungsschulen. — Einschneidend redet *Diesterweg* über die wahre Emancipation der Schullehrer. Er knüpft an eine schlechte Schule an, die er besucht, und deren Lehrer emancipirt werden wollte; ihm und seines Gleichen räth er dann, sich selbst zu emancipiren. Hier die Stelle:

„Erstens sage ich: Emancipirt euch von der Unwissenheit!

Ich rede, um beim Allernächsten stehen zu bleiben, nur von der Unwissenheit als Lehrer. Jenseits derselben liegen die andern Gebiete, eine Welt; das Wissen des Lehrers, sein nothwendiges, unentbehrliches Wissen erfüllt von ihr nur einen kleinen Theil. Aber zu verlangen ist von ihm, dass er diesen wenigstens beherrsche. Und wie sieht es damit aus, mit dem Wissen in den Gebieten der Religion, der Sprache, der Mathematik, der realen Wissenschaften u. s. w.? Es wird Einem schaurig zu Muth, wenn man daran denkt: von Allem ein Brocken, ein Atom, ein Minimum, ein Nichts, angenommen auf Treu und Glauben, überkommen wie eine Bürde, unter ihr seufzend und keuchend wie ein Knecht, sie wiederkäuend wie ein Thier, und doch nicht verdauend. Ihr klagt über Knechtschaft; aber wisset, keine ist herabwürdigender, vernichtender, als die Knechtschaft der Unwissenheit. Erkenntniss dagegen ist Macht, Einsicht, Stärke, Kraft, Muth, Festigkeit, Selbstständigkeit. Darum ringet nach ihr, wenn Ihr Euch emancipiren wollet! Man spreche über den Ignoranten das Urtheil äusserer Befreiung, entfessele ihn von den Ketten, die er trägt oder zu tragen wähnt: wird der Spruch die ihn beherrschende Nacht in Licht, die Oede in Fülle, das Verderben in Segen verwandeln? Ich habe schon das Wort zu Euch gesprochen: man wird nicht emancipirt, man emancipirt sich selbst, man hat mir das übel genommen; aber hier ist doch wohl ersichtlich, dass Keiner für den Andern wissend werden kann, dass sich Jeder selbst helfen muss, oder es ist ihm nicht zu helfen. Was will es bedeuten, wenn man nach der besten Vorbereitung in dem besten Seminar bis zum 20. oder 22. Jahre ernstlich gelernt hat? Es sind Anfänge, Grundlinien; das Gebäude darauf muss von Dir in Deinem Leben aufgeführt werden. Von einem bis zu dem angegebenen Alter gesammelten Vorrath kann man kein Jahr ordentlich leben, viel weniger ein Jahrzehend; wenn Du nicht am Einsammeln, am Aussäen, am Keimen und Fruchttragen bleibst, Du wirst bald so arm sein wie eine Kirchenmaus, ein geistiger Bettler. Du stehst still oder gehst zurück, und die Welt schreitet alle Tage weiter, und Du klagest, dass sie Dir nicht helfe. Wer heut zu Tage zehn Jahre ausruht, den trennt eine ungeheure Kluft von den Zeitgenossen, die inzwischen fortgewandert sind. Wir befinden uns auch auf geistigen Eisenbahnen. Steige auf und fahre mit, und wenn nicht, so suche die Schuld in Dir, nicht in Andern! Klage die Welt nicht an, klage Dich an! Mit der Hohlköpfigkeit hat sie kein Mitleid, sondern nur Spott dafür. Also entweder — oder. Ein Drittes existirt nicht.

Zweitens sage, wieder in der oben gesetzten Beschränkung: Emancipiret Euch von verstandlosen Verfahrungsweisen, von Mechanismus, Schlendrianismus, geistlosem Treiben!

Frage Dich, wie Du lehrst, welche Verfahrungsweisen, Methoden Du befolgst, ob sie dem Wesen der Sachen, ob sie dem Entwickelungstrieb der Schüler, ob sie der Natur des Menschen entsprechen, ob Du Dir das Beste, was bis jetzt zu Tage gefördert ist, angeeignet hast, ob es so zu Deinem Wesen gehört, dass es zur Substanz Deines Lebens geworden! Steckst Du etwa noch in dem Mechanismus des Buchstabir-Unterrichts, übst Du noch die knechtische, verrufene (noch nicht genug verrufene) Lehrweise des Catechismus-Unterrichts, lehrst Du noch nach dem alten Rechenschlendrian und wie diese Ungethümer heissen? Oder kann man in Wahrheit von Dir sagen: er kennt und lehrt das Lesen in geistweckender Art (Lautiren und Schreiblesen); die Schüler lesen mit Nachdruck, Wohllaut und sinngemäss, mit Verstand und Gefühl; sie lernen Schriften, ihrem Alter angemessen, verstehen; sie sprechen richtig, bestimmt und ansprechend; wissen ihre Gedanken in angemessener Weise darzustellen u. s. w.; sie lernen Kernsprüche, Gesangbuchslieder und den Catechismus mit Gemüth und Verstand; ihre Denkkraft wird ausserdem geübt durch methodischen Rechenunterricht; sie singen wohlklingend, deutlich, lieblich u. s. w. u. s. w.; dann, aber auch nur dann hast Du Dich von den alten Schulübeln, Popanzen und Quälgeistern, die man Mechanism und Schlendrianism nennt, befreit, dann bist Du in dieser Beziehung eman-

cipirt. „Selbst ist der Mann“, — „es tritt kein Anderer für Dich ein“ — auf sich selber steht hier Jeder ganz allein. Bleibst Du aber ein Knecht des Herkommens, dann verschone uns mit den Klagen über schlechten Schulbesuch, über Mangel an Hilfe von Seiten der Bürgermeister, Landräthe und Pfarrer — was würde es fruchten, wenn die Kinder auch noch so fleisig die Schule besuchten, soll man sie in den Pferg sperren, um durch geistloses Manöveriren von Deiner Seite ihnen alle Natur und Originalität auszutreiben? Nein, auch ich würde Dir nicht helfen, sondern Dich ziehen lassen Deine Strasse; denn man hilft nur dem, dessen Thätigkeit die Sache fördert, um derenwillen man ihn angestellt hat.

Drittens: Emancipiret Euch von schofelen Gesinnungen! Ich werde damit nicht hinter dem Berge halten: vom Hochmuth, von der falschen Demuth, von äusserer Wortgläubigkeit, von aller Affectation und andern Arten des Geistesruines.

Das Wissen ist die erste, das Können die Zweite, das Wollen die dritte Potenz in dem Leben des Lehrers. Das Wissen ist aber eben so gut in dem Willen, als die Gesinnung, der Kern des rechten Willens. Keine Ansicht ist schiefer und gemeiner als die, dass das Wissen im Kopfe sei, dass man es wie ein äusseres Besitzthum habe, dass man es sich mit dem Gedächtniss aneigne. Nein, das ächte, wahre, lebendige Wissen ist Sein, ist Substanz des Geistes, ist Charakter. Von dem Können, im Dienste des Willens, versteht sich dasselbe; darum kommt es hier noch auf die Richtung des Willens. auf die Motive, die ihn bewegen, die Gesinnungen, die ihn leiten, an. Der Hochmuth, der über alles Andere hinwegsieht, der Schullehrer-Hochmuth, der das Schulmeisterthum überall als Nummer Eins ansieht; der Dünkel der selbsteignen Vortrefflichkeit trotz ureigner, innerster Nichtigkeit; die Unfähigkeit, etwas über sich anzuerkennen; die Sucht, die Wirksamkeit der Schule als ersten Factor aller Intelligenz und Cultur zu betrachten; die falsche Demuth auf der andern Seite, nämlich die äusserliche, knechtische und heuchlerische Verehrung einflussreicher Personen neben der Nichtachtung der Ideen und Ideale oder der gänzlichen Unfähigkeit, diese aufzufinden, die Sucht, Allem eine religiöse oder religiös scheinende Farbe zu geben, das sogenannte Ordinäre durch salbungsvolle Phrasen und Stichwörter zu veredeln; die äussere Wortgläubigkeit bei innerer Leerheit von lebendig befruchtendem Glauben, der Wahn, durch sie im Besitz der Religion zu sein, die damit verbundene Sucht, Abweichungen davon zu verwerfen oder zu verketzern, kurz die Meinung, durch den Glauben an das Wort die Religion zu haben, von der man doch trotz dieses Glaubens himmelweit entfernt sein kann; die Affectation von Gesinnungen, Ansichten, Gefühlen über Gott und göttliche Dinge, über König und Vaterland, über Deutschthum und Patriotismus, kurz die ganze Widerwärtigkeit eines gebrochenen oder verrenkten, eines pur äusserlich und innerlich leeren, eines gemachten und forcirten Wesens, wie es unter Schullehrern vorkommt. Man lese nur, um nur Eines zu erwähnen, das Pathos, in welchem manche unserer preussisch-brandenburgischen Geschichten geschrieben sind, um den Ekel zu begreifen, den gerade Menschen bei dem Anblick solch entehrender und schändlicher Selbstwegwerfung empfinden müssen. Und solche Menschen träumen an andern Orten von Emancipation der Schule und des Schulstandes, erheben Klagen über Mangel an Achtung und Anerkennung und Verdienst, sie, welche noch die ersten Schritte der Emancipation, die von ihnen selbst abhängt, zu thun haben, sie, die höchstens einen Schein äusserer Bildung sich angeeignet, aber total unfähig sind, die Merkmale aufzufassen, an welchen man den wahren Menschen erkennt, sie, die es für eine Aufgabe halten, die Welt in der niederträchtigsten Unterwürfigkeit zu erhalten, kurz, die alles Andere eher sind als Männer von Tüchtigkeit im Wissen, Können und Wollen.

Wovon Ihr Euch zu befreien habt, ich hab' es Euch genannt, ich habe Euch Einiges von dem genannt, die Elementarstufe. Erhebet Euch auf und über dieselbe, dann wollen wir Euch das Weitere nennen.

Es gilt um Befreiung, um Selbstbefreiung von den Banden der Knechtschaft, um Abstreifung entwürdigender Eigenschaften und Zustände. Es sind drei Negationen, Aufforderungen zur Gewinnung negativer Resultate. Aber wie in jeder Negation, stecken auch in ihnen positive Keime. Soll ein Acker fähig werden, Frucht zu tragen, so muss man ihn zuerst vom Unkraut reinigen, dann den guten Samen säen. Ohne ihn keine Halmen, ohne Halmen keine Aehren, ohne Aehren keine Früchte."

Positiv räth er ihnen ebenfalls dreierlei an: 1) Schliesse Dich an Alles, was die Civilisation, die Cultur, die Humanität fördert, selbstthätig an; 2) Erwirb Dir allseitige Kenntnisse Deiner Umgebung; 3) Mache Dich zum Mittelpunkt der Intelligenz Deiner Umgebung.

Der Sprecher oder Rheinisch-Westphälischer Anzeiger.

Diese gemeinnützige Zeitschrift ist mit dem 77. Bande von Hamm nach Wesel verlegt worden und scheint auch eine neue Redaction bekommen zu haben. Wie schon früher, so beschäftigt sie sich auch in diesem Jahrgange viel mit Schulsachen und bringt manchen beherzigenswerthen Aufsatz. Wir wollen auf das Interessante aufmerksam machen.

Nr. 4. Vandermaelen's geographische Anstalt und Normalschule in Brüssel. (Mitgetheilt von Prof. Dr. Fiedler in Wesel.)

Nr. 12, 13 und 14. Sorget für die Schulen, und ihr sorget für eure Nachkommen. —

Der ungenannte Verf. macht den sehr vernünftigen (in den meisten Schweizer-Cantonen längst realisirten) Vorschlag, allmählich für die Schulen Capitalien zu bilden, durch welche anständige Besoldungen, Pensionen und unentgeldlicher Schulbesuch möglich würden. Wer in solchen Dingen wirken kann, der versäume nicht, den mit Zahlen genau belegten Vorschlag nachzulesen. Finden wir in einem der nächsten Hefte Raum, so theilen wir ihn mit.

Nr. 27. Lehrerbesoldungen. — Dieses Thema ist stereotyp, es kommt sehr häufig vor, und wird das Lied fortspielen bis der Grund der Klagen hinweggeräumt ist.

Nr. 28. ditto, diesmal satirisch; Nr. 31, Nr. 35 ditto, bei dem letzten Artikel bemerkt die Redaction, es würden der Klagen über mangelhafte Lehrerbesoldungen fast zu viele, sie könne nicht alle drucken.

Nr. 40, 41—42 wird mit Beziehung auf den Artikel in Nr. 12—14 von demselben Verf. ein Vorschlag zur halbjährlichen Collecte des Schulgroschens gemacht.

Nr. 45 berechnet „ein Freund der Elementarlehrer", dass der Staat den Lehrern nicht helfen kann (37500 mal nur 150 Thlr. wäre = 5625000 Thlr.), darum müsste jedes Staatsglied zu Hilfe kommen und zur Verbreitung einer allgemeinen Volkscultur das Seinige beitragen. (Sehr richtig.)

In demselben Blatte und in Nr. 46, 47 u. 48 wird *Kapp's* Gymnasialpädagogik besprochen.

In Nr. 59 klagt „Einer für Mehrere", dass das Holz für Turngeräthschaften in Essen vor dem Gymnasium verfaule, Niemand an Errichtung der Turnübungen denke.

In Nr. 73—74 wird die Nothwendigkeit des Turnens besprochen.

In Nr. 77—78 findet sich ein Artikel über „das Schul- u. Gymnasialwesen der Gegenwart", der sehr gut eine Reihe von häufig vorkommenden Uebelständen bespricht. Wir theilen den Aufsatz mit.

„Schon häufig ist behauptet, viel häufiger aber noch ist es empfunden und gedacht worden, dass in früherer Zeit die Jugend auf Schulen und Gymnasien gründlicher unterrichtet worden ist und mehr gelernt hat, als dies jetzt der Fall sein möchte. Auch sind früher lange nicht so viel Schüler während ihrer Gymnasialzeit überaltert und in dem Strome der Schuljahre untergegangen, als jetzt. Die Wahrnehmung, dass die Oberflächlichkeit im Allgemeinen immer mehr und mehr Raum gewinnt auf Kosten der Gründlichkeit, mag eine der hierbei wirkenden Ursachen sein; — eine andere aber ist ohne Zweifel die, dass man sich mit den einzelnen Individuen lange nicht mehr so viel Mühe gibt, als sonst. In früherer

Zeit wurde in den Unterrichtsstunden (auf Schulen, wie auf Gymnasien) gelehrt und gelernt; jetzt aber wird nur gelehrt, — um das Lernen bekümmert man sich viel weniger, verweist es fast ganz und gar auf den häuslichen Fleiss, und da es nun einmal als ein Factum gilt, dass dieser schwer oder gar nicht zu controliren ist, so halten sich die jetzigen Lehrer auch durchaus nicht responsabel bei Beurtheilung dessen, was die Schüler denn nun eigentlich bei ihnen gelernt haben. Sie trösten sich mit der selbstbefriedigenden Ueberzeugung, vortrefflich unterrichtet zu haben, und scheinen nicht geneigt, die Schuld zu theilen, wenn etwa die Schüler unwissend geblieben sind. Der häusliche Fleiss war früher nur ein Mittel, um den Unterricht des Lehrers zu unterstützen, da wo derselbe einer Unterstützung bedurfte, — also bei unfleissigen und geringbegabten Schülern; jetzt aber, scheint es, setze man sich zum Zwecke, dem häuslichen Fleisse so viel aufzubürden, als in der Welt nur möglich, um von der Unterrichts-Verantwortlichkeit so viel von sich abzuwenden als möglich; — und dieser verderblichen und gefährlichen Richtung entgegen zu wirken, ist die Absicht, in welcher diese Zeilen geschrieben worden. Die zu hoch gespannten Anforderungen an den häuslichen Fleiss der Schüler, worüber jetzt so allgemein und entschieden geklagt wird, ziehen unbedingt mannigfache und sehr traurige Folgen nach sich: 1) Ist es das Unwesen der Hilfslehrer. Man gebe sich nur die Mühe, einmal nachzuzählen, wie viel Familien es sind, die es möglich machen, ihre Kinder durch die Schulzeit zu bringen, ohne Hilfslehrer, — man wird erschrecken über die geringe Zahl! Man vergesse ferner nicht, dass die Kosten eines solchen Hilfslehrers mindestens das Dreifache von dem Schulgelde für einen Knaben betragen, und man muss eingestehen, dass dies ein schreiendes Missverhältniss ist. Dann ferner, was für Subjecte sind diese Hilfslehrer meistens? Entweder übermässig theure Privatlehrer, die weit entfernt sind, sich um den Unterrichtsgang der Schule oder des Gymnasii zu bekümmern, ihren eigenen Unterricht geben, und wo möglich auch noch Privatfleiss verlangen, oder es sind jüngere, noch selbst lernende Individuen, denen jede Art von praktischer Lehrertugend und Weisheit abgeht, —. die die Kinder entweder übereilen, um nur loszukommen, oder dabei sitzen und gar nichts thun, und so noch am unschädlichsten sind. Einzelne Schulen sind zu der Einsicht gekommen, dass ihr Unterricht nicht ausreiche für den Zweck, dass die Kinder wirklich etwas lernen sollen, und haben deshalb ausser den Unterrichtsstunden noch Arbeitsstunden förmlich organisirt; man wird uns aber zugestehen, dass diese Einrichtung manches Gute, aber auch viel Böses in ihrem Gefolge haben kann. Schon aus dem an sich sehr geringfügigen Grunde taugt diese Einrichtung nichts, weil sie den Schein trägt, als solle man die Kinder dem dirigirenden Lehrer zu Gefallen in die Arbeitsstunden schicken, um demselben das Extrahonorar zuzuwenden. Das unwürdigste Mittel aber von allen ist gewiss das, wenn Lehrer für ihre eigenen Unterrichtsgegenstände den Schülern zumuthen, Privatstunden bei ihnen zu nehmen, — ein Verfahren, welches durch die öffentliche Meinung so gebrandmarkt ist, dass wir wohl nicht nöthig haben, noch Worte darüber zu verlieren. Die böseste Folge des Hilfslehrer-Unwesens ist aber die, dass die Knaben erst sehr spät, oder auch vielleicht nie, zu einer gewissen Selbstständigkeit in ihrem wissenschaftlichen Thun und Treiben gelangen: sie gewöhnen sich zu sehr an die Hilfe, und bleiben im 14. und 15. Jahre noch bügellos. 2) Ein anderer Nachtheil des jetzigen Princips, „die Knaben mit häuslichen Arbeiten zu überladen", ist der, dass diese Arbeiten nur schlecht oder gar nicht gemacht werden. An nichts aber gewöhnen sich die Kinder so leicht, als daran, Arbeiten über das Knie zu brechen, und diese böse Gewöhnung ist für das ernstere Lernen und Arbeiten in den reifern Jünglingsjahren von dem allerentschiedensten Nachtheil; — und wenn sie nur einen bösen Einfluss auf die Handschrift äusserte, so wäre dies schon schädlich genug. Der Umstand aber, dass Kinder sehr häufig in den Fall kommen müssen, aus Mangel an

Zeit eine aufgegebene Arbeit gar nicht machen zu können, verleitet sie leicht zu allerhand Schwindeleien und Unwahrheiten, übt also einen noch schädlichern Einfluss. 3) Lässt sich gegen die häuslichen Arbeiten im Allgemeinen gewiss sehr häufig die Einwendung rechtfertigen, dass die in ihnen gestellten Forderungen nicht dem Zwecke entsprechen. Wenn z. B. ein Schüler Woche für Woche zwei lateinische Verben schriftlich conjugiren muss, gleichviel, ob er den Cursus in seiner Classe zum ersten oder zum dritten Male durchmacht, so ist es keiner Frage unterworfen, dass dieser Schüler gewiss endlich wird conjugiren können; — eben so gewiss ist es aber, dass, wenn er zehn Verben ordentlich gelernt hätte, statt hundert und noch mehr zu schreiben, er viel leichter zum Zwecke gekommen sein würde und seine schöne Zeit zu etwas Besserem hätte benutzen können. Die sehr häufig schon im Stundenplan decretirte Regelmässigkeit in den häuslichen Arbeiten glauben wir auch als nicht zweckmässig bezeichnen zu dürfen. Der häusliche Fleiss muss den Schwachen unterstützen, da wo der Schulfleiss für die geforderten Fortschritte zur Erfüllung eines bestimmten Pensums nicht ausreicht, und soll den Faulen strafen; — aber nicht soll er dem Fleissigen wie dem Faulen, dem Fähigen wie dem Beschränkten zu gleicher Plage auferlegt werden. 4) Die Kinder, wenn sie den jetzigen Forderungen der Gymnasien (und auch der Schulen) genügen wollen, behalten wirklich gar keine Zeit übrig, weder zu etwas Nützlichem, noch zu etwas Angenehmem oder Wünschenswerthem. Doch aber wird uns jeder, auch der eifrigste Verfechter der jetzigen Unterrichts-Principien zugestehen müssen, dass die neuesten Lectionspläne sich nicht alle einer gleichen Vollständigkeit rühmen können. Die Lücken, die sie für eine gediegene wissenschaftliche Durchbildung haben, müssen doch ausgefüllt werden; — schneide man also den Eltern nicht alle und jede Gelegenheit hierzu ab und gewähre ihnen die Musestunden der Kinder zu dem oben angedeuteten Zwecke. Ausser dem Verstande wollen und müssen Herz und Gemüth doch auch gebildet werden. Dazu gehört aber auch Zeit! Aus welchem Samenkorne soll denn einst der Charakter wie ein kräftiger Baum erblühen und wachsen, wenn Gemüth und Herz nicht die Quellen sind, die ihm Nahrung und Gedeihen sichern? — 5) Sehr häufig werden den Kindern auch Aufgaben zur häuslichen Bearbeitung gegeben, wonach nie wieder gefragt wird. Entweder vergisst es der Lehrer, darnach zu fragen, oder er fürchtet sich selbst vor der zeitraubenden Correctur, oder er behält keine Zeit in der Stunde übrig, um das Gelernte abzufragen (Ferien-Arbeiten werden oft nach Monaten, oft gar nicht zurückgegeben); — kurz, der Schüler sieht, dass er manchmal eben so weit kommt, wenn er eine Arbeit nicht macht, als umgekehrt, — ach, und das ist sehr übel! Noch übler ist es mit den häuslichen Arbeiten, die auf längere Zeit hinaus aufgegeben werden. Von einem Kinde sollte man nicht mehr verlangen, als dass es von heute bis morgen zu überlegen, zu denken und zu schaffen habe. Einzelne Ausnahmen hiervon, wie z. B. schriftliche Aufsätze, dürften aber keine Regel begründen. Noch weniger sollte es zur Regel werden, dass das wissenschaftliche Unterpersonal auch dazu beitragen dürfte, den Knaben die Musestunden zu schmälern, z. B. nicht, dass der Zeichnenlehrer regelmässig von Stunde zu Stunde eine Zeichnung aufgeben dürfte u. dergl. m. 6) Wir kommen jetzt zu noch ernsthaftern Folgen der zu angestrengten häuslichen Arbeiten, und das sind die körperlichen. Wenn man die jetzige Jugend, im Vergleiche mit derjenigen unserer Väter, weichlich und unkräftig nennt, so ist man unbestritten und vollkommen berechtigt dazu. Oft schon sind warnende Stimmen laut geworden, und haben die drohende Gefahr des Stubensitzens und der daraus nothwendig hervorgehenden Erschlaffung in grellen Farben dargestellt! — Viele Aufforderungen, die Jugend der Gymnastik wieder zuzuwenden, sind unbeachtet verklungen, und erst jetzt scheint es, als wolle allmählig das gute Samenkorn kräftig Wurzel schlagen. Es ist jetzt aber auch zugleich der wichtige Zeitpunkt, in welchem nicht allein Schulen und Gymnasien, sondern alle Erziehungs-

und Lehr-Institute, sie mögen einen Namen und eine Tendenz haben, welche sie wollen, bereit sein sollten, sich von dem alten bösen Schlendrian loszusagen und den guten Willen zum guten Werke werden zu lassen. Alle Schulen ohne Ausnahme sollten und müssten ihre eignen Turnstunden einrichten; — für den Sommer müssten die häuslichen Arbeiten, bis auf die unumgänglich nöthigen, geradezu verboten werden; am Schlusse der Nachmittagsstunden (von 4—5 oder resp. von 5—6 Uhr) müssten allgemein gymnastische Uebungen vorgenommen werden, und die Nachmittage des Mittwochs und Sonnabends könnten dem Schwimmunterricht gewidmet sein. Dieselben Nachmittage würden dann im Frühjahr und im Herbst zu botanischen und mineralogischen Excursionen, zum Besuch von Werkstätten und Fabriken, auch zu naturgeschichtlichen Belehrungen auf dem zoologischen Museum benutzt werden können. Im Winter dagegen müssten an diesen Tagen die Kinder und Knaben spielen, die Jünglinge aber den edlern Zweigen der Gymnastik obliegen, d. h. reiten, voltigiren, tanzen, und vor Allem — sich in den Waffen üben (fechten, schiessen und exerciren). Kommt dann die Zeit heran, wo die jungen Leute ihrer Militärpflicht genügen, so werden sie vor ihrem Exercirmeister des Erröthens überhoben sein und derselbe nicht nöthig haben, sie darüber zu beruhigen, dass ein Gewehr nicht auch hinten losgeht! Welchen unglaublich günstigen Einfluss Waffenübungen auf eine gedeihliche Jünglings-Entwicklung haben, ist noch nie hinreichend erkannt und gewürdigt worden. Eine sehr häufig vernommene Klage ist auch die, dass die untern Classen, namentlich in den Gymnasien, viel zu überfüllt seien. Warum sind sie aber so stark? Warum nehmen die Directoren mehr Schüler an, als sie füglich unterrichten können? — Und wenn sie die Knaben nicht abweisen wollen oder nicht dürfen, warum theilen sie nicht die zu zahlreichen Classen, und setzen ein vernünftiges Maximum von Schülern fest? Und wenn endlich die Directoren auch dies nicht wollen oder nicht dürfen, warum sorgen nicht die höhern Behörden dafür, dass es geschehe? Gesetzt nun aber den Fall, dies Uebel sei unabwendbar, — die Classen müssten so stark bleiben, wie sie sind, dann sind wir aber der Meinung, müsste man auch diesen zahlreichen Classen Lehrer geben, die der Arbeit vollkommen gewachsen wären. Es müssten für die untern Classen die gewichtigsten, erprobtesten und zuverlässigsten Lehrer ausgesucht werden, weil eben die untern Classen am schwierigsten gut zu unterrichten sind; es müsste ein Vorzug, eine Ehre, eine Beförderung darin liegen, wenn ein Lehrer aus Quarta berufen würde, in Sexta zu unterrichten. Leider hat man den falschen Weg betreten! Man hat in den Anfänger-Classen meistens ganz junge oder unerfahrene Lehrer, mitunter sogar noch eine schlimmere Sorte, nämlich stumpfe und abgenutzte Lehrer. Leider erhöhen sich die Gehalte auch mit der höhern Classe, und es müsste gerade umgekehrt sein. Wir haben Gelegenheit gehabt, oft zu bemerken, dass es einem Lehrer sehr unangenehm war, auf die Frage: „in welcher Classe unterrichten Sie?“ zu antworten: „In Sexta“, und er versäumte gewiss nicht hinzuzufügen: „aber ich habe auch eine Stunde in Secunda“, gewissermassen, als schäme er sich der Elementarclasse. Eine nothwendige und ganz natürliche Folge davon, dass man oft junge Lehrer in den untern Classen hat, ist die, dass diese jungen Lehrer in ihrer dürftigen Praxis hier auch oft Missgriffe thun, z. B. sehr häufig den, durch unnöthige Strenge, durch barsches, unfreundliches Wesen, durch überreichlich gespendeten Tadel sich in Respect setzen zu wollen; oder indem sie diesen Zweck dadurch zu erreichen wähnen, dass sie den Knaben über alle Massen viel aufgeben, um sie in ihrem ganzen Thun nur von sich allein abhängig zu machen. O, wie falsch! Kinder sind, mit einzelnen Ausnahmen, viel leichter durch Zutrauen und Liebe zu leiten, als durch Strenge, — diese ist bei grössern Jungen von 14 und 15 Jahren wohl angebracht; so wie bei noch ältern das geistige und moralische Uebergewicht des Lehrers als hauptsächlich wirkendes Princip angesehen werden muss. In einigen Schulen, auch Gymnasien, ist es üblich, den Schülern für ein kleines Versehen, sei es eine Störung

oder eine Nachlässigkeit etc., einen Tadel in das Classen-Journal zu schreiben. Diese Einrichtung ist ganz vortrefflich, wenn sie nicht missbraucht wird; gewiss ist dies aber der Fall, wenn die Lehrer, aus reiner Bequemlichkeit, dies Einschreiben dem Primus, den Censoren, den Classenältesten, oder wie die kleinen Würdenträger heissen mögen, ganz und gar überlassen; und leider geschieht dies hier und da. Noch verwerflicher ist es aber, wenn die Lehrer dieses Correctionsmittel selbst missbrauchen, und es durch zu häufige Anwendung ganz nutzlos machen; und leider geschieht dies noch häufiger! Möchten die gestrengen Herren doch immer der Wahrheit eingedenk sein, dass die meisten Strafen im Unmuth dictirt werden, und dass nur selten das Bestreben zum Grunde liegt, den Schüler dadurch zu bessern. Ein altes Sprichwort sagt schon: „Allzu scharf macht schartig", gern möchten wir hinzufügen: „und liebevoll macht artig!" Einer besondern Erwähnung verdient in diesen Zeilen noch das Institut der Ordinarien in den Gymnasialclassen. Dasselbe ist gewiss vortrefflich und verdient alle Anerkennung. Der Ordinarius ist die Zwischenbehörde zwischen Director und Schüler und auf der andern Seite auch zwischen dem Schüler und den Eltern, aber er steht zu seinen Mitlehrern nur in einem collegialischen Verhältnisse, und müsste in einem übergeordneten stehen. Jetzt, wo der Ordinarius jünger ist, als einzelne seiner unmittelbaren Collegen, geht dies freilich nicht, indess es könnte doch leicht auch anders sein. Der Ordinarius müsste dann, im Einverständniss mit dem Director, die ihm untergeordneten Lehrer förmlich controliren, und zwar in jeder Beziehung ihrer Unterrichts-Thätigkeit. Die Behandlung des Lehrgegenstandes selbst, die Behandlung der Schüler, das Strafsystem, das Censurwesen und hauptsächlich das Maass der häuslichen Arbeiten müssten der Prüfung des Ordinarius unterworfen sein; — dann nur könnte Einheit in dem Wirken der Lehrer einer und derselben Classe gehofft werden. Diese Einheit fehlt aber jetzt fast allenthalben, und dies ist ein bedeutender Hemmschuh für das Gedeihen des Unterrichts im Allgemeinen. Ueber die Frage: „ob ein halbjähriger oder jähriger Cursus" für unsere Schulen und Gymnasien vorzuziehen sei, ist schon viel, wie uns aber dünkt, ohne Resultat, gestritten worden, und es wäre hier, und überhaupt wohl gut, wenn Einrichtungen, über deren Zweckmässigkeit die Meinungen von Hause aus verschieden gewesen sind, von Zeit zu Zeit wieder geprüft würden. Verdient aber irgend eine Einrichtung diese Aufmerksamkeit, so ist es wohl die hier genannte. Unbegreiflich erscheint es uns, wie die Nachtheile eines halbjährigen Cursus nicht jedermann einleuchten können! Betrachten wir zunächst die fast übermässigen Ferien: 14 Tage zu Ostern, 8 Tage zu Pfingsten, 4 Wochen zu den Hundstagen, 14 Tage zu Michaelis und 14 Tage mindestens zu Weihnachten, und wir rechnen diese 11 Wochen von der Unterrichtszeit ab, so fallen von den 6 Monaten eines halbjährigen Cursus beinahe anderthalb Monate in die Ferien, und es bleiben nur $4\frac{1}{2}$ Monat zum Unterricht übrig. Nun fragen wir jeden Unbefangenen: „Welches wissenschaftliche Schulpensum kann in dieser kurzen Frist vollständig erfüllt werden?" Um die Möglichkeit dieser Erfüllung muss es sich indessen doch vornehmlich bei der Zeiteintheilung handeln. Man hat durchaus nicht nöthig, uns einzuwenden, dass die Ferien hauptsächlich der Lehrer wegen eingerichtet seien, damit auch diese Gelegenheit fänden, sich von ihrem mühseligen Geschäft zu erholen. Von dieser Nothwendigkeit sind wir vollkommen durchdrungen, obgleich nicht zu leugnen ist, dass 11 Wochen sehr viel ist. Diese 11 Wochen stehen aber zu den beiden Semestern von je $4\frac{1}{2}$ Monat Unterrichtszeit in einem schreienden Missverhältniss, und unbedingt würde sich dasselbe in Aller Augen ausserordentlich mildern, wenn bei einem jährigen Cursus 11 Wochen Ferien ausgeworfen würden. Man muss auch in Rechnung bringen, dass bei jedem Semester-Anfang mehrere Wochen vergehen, in welchen sich die Lehrer fast nur ausschliesslich mit den neu hinzugekommenen Schülern beschäftigen müssen, — diese Wochen sind für diejenigen Schüler aber, die schon ein oder zwei Semester in der Classe

gesessen haben, also für mindestens drei Viertel, auch noch Ferien, und noch schlimmerer Natur. Diese verlorne Zeit wird durch die Galoppsprünge, die der Lehrer gegen das Ende des Semesters in seinem Unterrichtsgange zu machen genöthigt ist, nur sehr unvollkommen eingebracht. Es ist nothwendig, das ganze Unterrichts-Quantum für alle Wissenschaften auch quantitativ genau abzuwägen und jeder Classe ihr Pensum festzustellen. Zugestanden sei es, dass diess für die Sprachen nicht geradezu nothwendig, wenn gleich wünschenswerth ist, — für die übrigen Unterrichtsgegenstände ist es aber um so nothwendiger, namentlich für die mathematischen und am nothwendigsten für die historischen Wissenschaften. Diese Wissenschaften zerfallen aber ihrer Natur nach für Unterrichtszwecke in quantitativ so grosse Abschnitte, dass diese nicht in 4½ Monat vorgetragen werden können, sondern sie verlangen volle, jährige Curse. Wenn es für einen Schüler möglich wäre, in einem Semester resp. das Pensum jeder Classe vollkommen in sich aufzunehmen, so müsste es unter den vielen Tausenden doch einmal Einen geben, der mit jedem halben Jahre eine neue Classe erreichte, also seinen Gymnasial-Cursus bei 7 Classen in 3½ Jahren von Sexta bis Prima durchmachte! Bekanntlich aber ist diess nicht möglich, und es wird als Grundsatz angenommen, dass jeder Schüler mindestens zwei, auch wohl drei Semester in jeder Classe zubringen, d. h. zwei oder drei Mal hinter einander denselben Vortrag hören müsse, und dabei wird uns doch jeder Vernünftige zugestehen, dass es besser sei, in der doppelten Zeit einen Vortrag gründlich zu hören und zu verdauen, als in der halben Zeit denselben Vortrag zwei Mal flüchtig hören zu müssen, ohne ihn verdauen zu können. Wir glauben hierin den Hauptgrund angegeben zu haben, warum Geographie, Mathematik und Geschichte (vielleicht mit Ausnahme der alten) auf fast allen Gymnasien so unverantwortlich vernachlässigt werden. Die Einrichtung auf den Universitäten mit den über alles Verhältniss hinausgehenden Ferien und mit halbjährigen Cursen kann wohl für Schulen und Gymnasien nicht maassgebend sein, denn erstlich ist es noch keineswegs erwiesen, dass diese Einrichtung dort wirklich Segen bringt, und was ferner die verlorne Zeit anlangt, so ist wohl die Ansicht allgemein verbreitet, dass die Musensöhne gewiss besser thäten, ihre Mussestunden den Musen zuzuwenden, als dem Biertrinken. (?) Eine andere Frage, die der Prüfung vielleicht noch mehr bedürfen möchte, als der halbjährige Cursus, ist die, „ob es zweckmässiger sei, viele Lehrer mit geringer Stundenzahl und geringem Honorar, oder wenige Lehrer mit grösserer Stundenzahl und höherem Honorar anzustellen?“ Der gewöhnliche Grund für den ersten Fall ist der, dass, wenn ein Lehrer einmal krank wird, doch nicht so viele Stunden ausfallen, als wenn dieses Unglück einen Lehrer träfe, der vielleicht bei einer Anstalt beschäftigt ist. Der Stunden-Ausfall bleibt, hier wie da, eine Unannehmlichkeit, deren Folgen man indess durch wohlorganisirte Stellvertretung neutralisiren kann. Mehr aber als eine blosse Unannehmlichkeit — ein böser Nachtheil — ist es, wenn eine Anstalt ihre Lehrer nicht so beschäftigt, dass diese auch von dem Ertrage ihrer Mühe und Arbeit leben können, welches bei geringer Stundenzahl nimmer der Fall sein kann. Dergleichen Lehrer sind also gezwungen, an noch andern Schulen und Instituten, oder durch Privatstunden hinreichende Beschäftigung zu suchen, um nur leben zu können; ihr Interesse, ihr guter Wille, ihre Zeit, ihre Kräfte sind also getheilt, und darum kann nie etwas Gutes entspriessen. Die Wirksamkeit eines Lehrers tritt nicht allein dadurch in das Leben, dass derselbe, Jahr aus Jahr ein, sein Pensum abhaspelt — die Hauptsache muss doch sein, dass die Schüler ihr Pensum bei ihm lernen; ist aber ein Lehrer an mehreren Anstalten zugleich angestellt, so hat er so viele verschiedene Schüler, dass es ihm unmöglich wird, auf die einzelnen so einzuwirken, dass sein Unterricht auch fruchtbringend werde. Ganz anders stellt es sich, wenn ein Lehrer in derselben Anstalt, vielleicht gar in derselben Classe, viele Stunden, aber verhältnissmässig wenig Schüler hat; dort kann er seine Schüler kennen

lernen, dort kann er jeden nach seiner Individualität nehmen, dort ihnen helfen, ihnen rathen, sie unterstützen, dem Bösen vorbeugen, das Gute hegen und pflegen: kurz, er kann der Anstalt nützlich werden, während im entgegengesetzten Falle die Anstalt nur ihm nützlich werden soll. Es würden gewiss nicht so viel gerechte Klagen der Eltern laut werden, dass ihre Kinder falsch von den Lehrern genommen werden, — die Kinder bleiben den Lehrern ja fremd, und ihr Werth, ihr Fleiss, ihre Fortschritte, die Hoffnungen, zu denen sie berechtigen oder nicht, werden nach der Anzahl Vocabeln beurtheilt, die da gelernt werden; — diess ist für die Eltern aber entsetzlich! Es ist der Eltern Pflicht, die Lehrer in ihrem sauern Geschäfte zu unterstützen, mit denselben in ununterbrochener Relation zu bleiben, ihnen gegen kindischen Eigensinn und Nachlässigkeit und gegen andere Jugendfehler allen möglichen Vorschub zu leisten; wie ist diess aber möglich, wenn sehr häufig Eltern gezwungen sind, ihre Kinder gegen die Lehrer in Schutz zu nehmen, wenn die crassesten Verkehrtheiten im Unterrichte oder in der Behandlung der Kinder ihnen allen Glauben an die Brauchbarkeit und Tüchtigkeit dieses oder jenes Lehrers rauben?! Wenn die Lehrer ihre Schüler genauer kännten, so würden diese Uebelstände viel seltener in das Leben treten. — Zum Schlusse unserer Betrachtung sei es uns erlaubt, einen neuen Gedanken anzuregen, oder auch vielleicht nur ihn von Neuem anzuregen: — es ist die Einrichtung eines kirchlichen Gottesdienstes für Kinder. Man hat Gottesdienste eingerichtet für Verwahrloste, für Verbrecher, für Geisteskranke, für Altersschwache, für Dienstboten, für Judenbekehrung und weiss Gott für welche andere Zwecke noch, und hat noch nie daran gedacht, dass unsere Kinder uns doch noch viel näher stehen. Die Religionsunterrichtsstunden mögen sehr gut sein, indess das Bischen biblische Geschichte, welches da gelehrt wird, und die einzelnen Gesangbuchlieder, die (mitunter nach gänzlich verfehlter Wahl) von den Kindern auswendig gelernt werden müssen, werden eben so wenig in die jugendlichen Herzen religiösen Sinn pflanzen und denselben nähren, als es die lateinischen Gebete thun, die hier und da gehalten werden. Unser kirchlicher Gottesdienst im Allgemeinen passt aber gar nicht, weder für das kindliche Herz, noch für den kindlichen Verstand, — er währt zu lange in der Zeit, als dass die Aufmerksamkeit eines Kindes ihm gewachsen wäre, und steht zu hoch für dessen Begriffe. Könnte man nicht in einzelnen Kirchen Kinder-Gottesdienst einrichten? Aber mit Kinder-Gesang, Kinder-Gebet und Kinderpredigt. Könnte sich nicht die Art und Weise solches Gottesdienstes modificiren je nach dem Kinder-, Knaben- und Jünglings-Alter? Es würde gewiss segensreiche Früchte tragen!

VI. Miscellen.

(Fünfte Versammlung des Vereins deutscher Philologen in Ulm.) Als die Tage der fünften Versammlung und des Vereins deutscher Philologen und Schulmänner herangekommen waren, wofür man zu Bonn das altehrwürdige Ulm bestimmt hatte, zeigte es sich bald, dass diese Versammlung rücksichtlich ihrer Zusammensetzung weit mehr als die vorangegangenen einen provinciellen Charakter an sich tragen würde. Zwar fehlte es nicht an Vertretern, ja selbst zum Theil sehr thätig theilnehmenden Vertretern der entferntern Theile Deutschlands und sogar des Auslandes. Wir nennen nur *Wiese* aus Berlin, *Ruthardt* aus Breslau, *Wüstemann* aus Gotha, *Fabri* und *Meyer* aus Nürnberg, *Kruse* aus Elberfeld, *Kreuser* aus Köln, *Gerlach* aus Basel, *Peregrini* aus Pesth, *Schinas* aus Athen. Allein mit Schmerz vermisste man manches hellleuchtende Gestirn am philologischen Himmel, z. B. *Creuzer* in Heidelberg, der sich durch einen Umzug von dem Herzug hatte abhalten lassen, und den namentlich die Ulmer Philologenschule, weil sie zum grossen Theil die seinige ist, wohl hätte erwarten dürfen; *Thiersch* in München, der durch

Krankheit verhindert war. So bestand denn der grösste Theil der hier versammelten Philologen (157 im Ganzen) aus Schwaben und insbesondere aus Württembergern, deren fleissiges Erscheinen bei den bisherigen Versammlungen sie über das Ausbleiben der entferntern Deutschen um so empfindlicher machen konnte, als gewiss von Seite des Staats Württemberg und der guten Stadt Ulm alles gethan war, um die Fremden freundlich aufzunehmen und die Erinnerung an die hier verlebten Tage zu einer unvergesslichen zu machen, in dem Maasse, dass in der letzten öffentlichen Sitzung, bei Beantragung des besondern Dankes der Versammlung an die Behörden der Stadt, der Antragsteller (*Kreuser* aus Köln) von Erfüllung einer Pflicht der Pietät sprach für die nie genug zu preisende Gastfreundlichkeit der Stadt, welche nirgends, selbst nicht an den Ufern des Rheins, übertroffen werde, ja wohl nicht ihresgleichen habe. In der That hatte auch das von dem Stadtrath aufgestellte städtische Comité, an dessen Spitze selbst ein Schulmann, Professor Dr. Hassler, stand, aufs beste und thätigste für den Empfang der Gäste, für gastliches Unterkommen, für zweckmässige Herstellung der Localitäten, für würdige und erheiternde Unterhaltung gesorgt. In dem unvergleichlichen Münster — die Idee seines Ausbaues durch Mithülfe der katholischen deutschen Brüder gleich dem des Kölner Doms durch Mithülfe der protestantischen wurde durch den Vorstand des Comité's angeregt — in diesen unvergleichlichen Räumen gab die Singakademie das Händel'sche Oratorium Judas Makkabäus; der Liederkranz, von dem Vicepräsidenten Professor Dr. *Walz* aus Tübingen in einem Toaste als der würdige Repräsentant schwäbischer Sangeslust und der aller deutschen Minne- und Meistersänger begrüsst, erfreute durch seine trefflichen Vorträge; das Museum lud zu einem festlichen Balle; die Stadt gab ein glänzendes Mahl, belebt durch die heiterste Stimmung, gewürzt durch viele geist- und sinnreiche Trinksprüche, wie vom Vicepräsidenten auf die gastliche Stadt Ulm, von dem Kölner Anakreon (so wurde *Kreuser* von einem anwesenden Poeten genannt) in improvisirten Versen auf die Ulmerinnen und Philologinnen, von Staatsrath *Schinas* aus Athen auf Würtemberg, in dessen Mitte einst die erste Stimme für das unglückliche Hellas durch Martin Crusius laut geworden sei, von *Hassler*, auf das was weder Person noch Ding sei, und doch allein wahre Persönlichkeit habe und mit Recht das Ding an sich genannt werde, auf die Idee der Vereinigung; vor allem aber und zuerst und mit unauslöschlichem Jubel aufgenommen in trefflicher Motivirung von dem Republicaner *Gerlach* aus Basel auf den allverehrten und allgeliebten Fürsten, in dessen freundlicher Stadt man versammelt war. Am meisten aber ergötzte die Fremden das vom heitersten Himmel begünstigte trefflich ausgeführte Fischerstechen auf der Donau, das sogar den Streit der Schule in den Kreis des Volkswitzes gezogen hatte, indem man unter seinen allegorischen Figuren als Repräsentanten des Humanismus auch den Cicero erblickte, im Costüm Ernesti's, mit einer von einem anwesenden berühmten Litterator genau untersuchten jedoch nicht als ganz neu befundenen hohlen Ausgabe seiner sämmtlichen Werke, und als Repräsentanten des Realismus einen Mann nach neuestem Geschmack mit dem Einmaleins auf der Brust. Doch diess alles betrifft nur das äussere Leben der Versammlung: in ihrem Innern, in den wissenschaftlichen Verhandlungen war keine Spur zu finden von jenem provinciellen Charakter; vielmehr dürfen sich die gehaltenen Vorträge, wie ihre Durchsprechung in Allgemeinheit des Interesses wie in Tüchtigkeit und Gründlichkeit kühn denen der bisherigen Versammlungen zur Seite stellen. Besondere Anerkennung aber verdient wegen umsichtiger Leitung der Debatten der Vicepräsident, der dieses Geschäft mehrfach auf den Wunsch des Präsidenten, Rector Dr. Moser, übernommen hatte, und wo der Streit entbrannte, in überlegener Stellung und mit überlegener Kraft stets zur Hand war. Die erste, nicht öffentliche Sitzung (28. Sept.), begann mit einer einleitenden Rede desselben und beschäftigte sich mit der Constituirung des Bureau's (welchem Prof. Dr. Hassler aus Ulm, Rector Dr. Pahl aus Tübingen und Oberlehrer Dr. Förtsch aus Augsburg als Secretäre beige-

geben würden) und andern vorbereitenden Arbeiten. In der öffentlichen Sitzung, an welcher wie an den folgenden ein sehr zahlreiches nicht-philologisches Publikum auf den Gallerien Theil nahm, sprach zuerst der Präsident über den scheinbaren Verfall der Philologie zu unsrer Zeit in Worten, deren vielfach nur allzuwahre Beziehungen Niemand in Abrede stellen kann. Nach ihm sprach Prof. Wocher aus Ehingen mit Beziehung auf einige der Versammlung mitgetheilte Blätter, phonologische Fragen enthaltend. Der Redner suchte, von dem Gedanken der Naturbelauschung ausgehend, die Gesetzmässigkeit im Organismus der Sprachelemente selbst in den scheinbar unregelmässigsten und widersprechendsten Fällen an einer Menge von Beispielen nachzuweisen. Gegen ihn sprachen in kurzen Worten Prof. Schwarz aus Ulm und Rector Bucher aus Ellwangen, deren ersterer sich namentlich darauf berief, dass der Redner dem Zufall zu wenig Rechnung zu tragen scheine. Nach ihm betrat Prof. Gerlach aus Basel die Rednerbühne, und hielt einen trefflichen Vortrag über den Einfluss der Censur auf die Entwickelung der römischen Staatsverfassung. Ihm folgten zwei Vorträge von Prof. Eyth aus Schönthal und Dr. Ruthardt aus Breslau über Methode des Unterrichts; deren ersterer mit Beziehung auf sein eben erst erschienenes Buch eine Modification der Hamilton'schen Methode und Verbindung derselben mit der gewöhnlichen in der Art beabsichtigte, dass der erste Unterricht, bei dem es sich überhaupt zunächst um materielles Fortschreiten der Schüler handle, ohne die gewöhnliche grammatische und syntaktische Scrupulosität gegeben werde, welche dann in einer zweiten und dritten Lehrstufe ihren Platz finde. Da noch anderes Methodologische in Aussicht gestellt war, so wurde die Debatte auf später verschoben. Da erhob sich Prof. Kreuser aus Köln und sprach in einem improvisirten aber eben so sprachgewandten als geistreichen Vortrage über die von dem Präsidenten zuvor angeregte Materie, indem er mit Grund hervorhob, dass man die nun einmal vorhandenen und eben deswegen berechtigten neuen Richtungen unsrer Zeit nicht ignoriren, nicht verkennen dürfe, sondern dem Ungeistigen und Andersgeistigen nur mit den Waffen des Geistes entgegentretend, durch Geist sich seiner bemächtigen müsse. Den Schluss dieser Sitzung machte Dr. Ziegler aus Ulm, ein trefflicher Schüler des Ulmischen Gymnasiums und Zögling von Hermann in Leipzig und Walz in Tübingen, mit einem Vortrage über die Kritik des Theokrit, für dessen neue Herausgabe er eben erst in Italien reiches Material gesammelt hatte. Am Freitage (30. Sept.) sprach zuerst Prof. Kreuser aus Köln. In einem langen, aber wegen Zeitkürze doch nicht vollendeten Vortrage suchte der Redner mit Gelehrsamkeit und Scharfsinn zu zeigen, dass ein Mangel heutiger Kritik hauptsächlich daher rühre, dass man nicht beachte, wie die alte griechische Sprache schon im dritten christlichen Jahrhundert förmlich ausgestorben gewesen sei. Es galt nun vor allem den letztern Satz zu bekämpfen. Von mehrern eingeschriebenen Gegnern blieb diese Ehre dem Vicepräsidenten, der es auch in lebhafter Debatte und unter wiederholter Gegenrede des Redners mit grosser Gewandtheit that. Hierauf sprach der Vicepräsident selbst in schönem, freien Vortrage über den Zusammenhang zwischen Aegypten und Griechenland, welchen er mit der gründlichsten Gelehrsamkeit zu beweisen suchte. Nun wechselten die Rollen. Seine Ansicht bekämpfte Kreuser mit der ihm eigenen Gewandtheit, die subjectiven Waffen des Witzes und der Appellation ans Gemüth keineswegs verschmähend. Ihnen folgte Prof. Cless aus Stuttgart mit einem in der Form ebenso schönen als dem Inhalt nach gründlichen Vortrage über Verbreitung griechischer Bildung in der Diadochenperiode. Die Reihe der Vorträge in der letzten öffentlichen Sitzung (1. October) eröffnete Rector Schnitzer von Reutlingen, welcher über Anwendung der Becker'schen Methode aufs Lateinische, oder vielmehr dagegen sprach, indem er eine Anzahl von Sätzen der Becker'schen Sprachlehre seiner Kritik unterwarf. Hierauf gab Professor Hassler aus Ulm Nachweise über die älteste Bibliothek Deutschlands, welche im eigentlichen Sinne eine öffentliche, d. h. nicht bloss für Gelehrte und Studirende bestimmt war, und von der Familie

Neidhardt in Ulm im Anfang des 15. Jahrhunderts gestiftet wurde, indem er zugleich die Originaldocumente vorwies. Hieran schloss sich ein Vortrag von Conrector Pfaff in Esslingen über die älteste Geschichte des württembergischen Gelehrtenschulwesens, welcher bei den vortrefflichen Witzen des Redners allgemeine Heiterkeit erregte. Endlich verbreitete sich in ausführlicher Darstellung, die um so werthvoller ist als sie aus der sichersten Quelle kommt, Staatsrath und Professor Schinas aus Athen, der von der dortigen Universität ausdrücklich zur Begrüssung der Versammlung abgeordnet war, über den gegenwärtigen Stand der geistigen Culturverhältnisse Griechenlands und insbesondere der wissenschaftlichen Bildung. Noch war die Debatte über die Methode übrig. Auf der einen Seite standen vornehmlich Dr. Tafel aus Schorndorf, Rector Schmid aus Esslingen, Professor Eyth aus Schönthal; von der andern nahmen daran besonders Theil Professor Schwarz aus Ulm, Rector Bucher aus Ellwangen, und, wie der Vicepräsident leitend, so ableitend Professor Kreuser aus Köln, indem er bemerkte, dass am Ende alles auf den Lehrer ankomme, der, wenn ein guter, schon dafür sorgen werde, dass Lehrer und Methode aus Einem Stücke seien. Die Debatte war eine lebhafte, aber würdige und — kurze. Die eine Partei, wie sehr sie auch in sich selbst verschiedener Ansicht war, gab einstimmig zu, dass der reine Hamiltonismus für allgemeine Lehrzwecke nicht tauge; die andere, dass man, wie es allerdings wohl manchmal bei der gewöhnlichen Methode geschehe, sich keineswegs in einen leeren grammatischen Formalismus verlieren dürfe. Eine wesentliche Differenz der Ansichten scheint sonach nicht mehr zu bestehen. Der Präsident schloss mit einigen Worten des Dankes und des Abschiedes. r.

Versammlung der rheinisch-westphälischen Schulmänner zu Düsseldorf.

Am 3. 4. und 5. October fand in Düsseldorf die diesjährige Versammlung der rheinisch-westphälischen Schulmänner statt, an der einige 60 Lehrer der Gymnasien und Realschulen der Rheinprovinz und Westphalens Theil nahmen. Vertreten waren die Gymnasien in Bonn, Cöln, Duisburg, Düren, Düsseldorf, Elberfeld, Emmerich, Essen, Kreuznach, Wetzlar, die neue Ritterakademie in Bedburg, aus Westphalen die Gymnasien in Coesfeld, Herford, Minden und Münster. Ausser von den vollständigen Real- oder höheren Bürgerschulen in Barmen, Crefeld, Düsseldorf und Elberfeld waren auch Lehrer von Bochum, Kaldenkirchen, Mühlheim an der Ruhr, Neuss und Wipperfürth anwesend. Die Universität Bonn war durch den Professor Dr. *Schopen* und den Privatdocenten Dr. *Lersch*, die Akademie in Münster durch den Stifter des Vereins, den Professor Dr. *Grauert* vertreten. Ausserdem wohnten die beiden Regierungsräthe *Altgelt* und *Sebastiani* von Düsseldorf und der Mr. *Fritz*, professeur polyglotte et géographe de Lyon den Verhandlungen bei. Da der für die diesjährige Versammlung gewählte Präsident Director Dr. *Wüllner* von Düsseldorf im Laufe des Jahres gestorben war, so wurde durch Stimmenmehrheit der Oberlehrer Professor Dr. *Wilberg* vom Gymnasium in Essen zum Präses, und die Oberlehrer Prof. Dr. *Crome* und *Grashof* in Düsseldorf zu Protokollführern ernannt. Die Verhandlungen wurden in der sehr geräumigen Aula des Gymnasiums, die abendlichen Zusammenkünfte in dem Saale eines Gesellschaftshauses gehalten. Mittags vereinigten sich die versammelten Lehrer zu einem gemeinsamen Mittagsmahle, bei dem Frohsinn und Heiterkeit herrschten. Die Vorträge waren grösstentheils pädagogischer Art; führten die Discussionen auch selten zu einem erwünschten Resultat, so wurden doch eine Menge von Ideen angeregt und ein lebhafter Gedankenaustausch veranlasst. Prof. Dr. *Grauert* hielt einen Vortrag über die Cultur des alten Aegyptens, besonders mit Rücksicht auf Litteratur und Kunst; Dr. *Lersch* von Bonn berichtete über den in Bonn gebildeten Verein der Alterthumsfreunde, dessen Wirksamkeit und Zeitschrift; Director Dr. *Knebel* von Duisburg über eine auf dem Hundsrücken gefundene, sehr schön gearbeitete, vielleicht antike kleine Figur aus Elfenbein;

daran schlossen sich Anmerkungen über einige vorgezeigte römische Münzen und zwei in der Gegend gefundene römische Armbänder von Dr. *Lersch*. Oberlehrer *Ditges* von Coblenz sprach über das Unzweckmässige der Ascensionsprüfungen nach den Ferien; Oberlehrer Dr. *Capellmann* von Coblenz über die Lectüre des Sophokles auf Gymnasien; Gymnasiallehrer *Spiess* von Duisburg über das Turnen und die Turnlehrer; *G. C. Wedewer* von Coesfeld über den Einfluss der homerischen Gedichte auf die bedeutendsten Epopöen der alten und neuern Zeit. Oberlehrer *Grashof* von Düsseldorf machte Vorschläge zu mit Noten versehenen Schulausgaben der alten Classiker. Oberlehrer *Viehoff* von der Realschule in Düsseldorf hielt einen Vortrag über den deutschen Unterricht mit Rücksicht auf die Vorschläge von *Günther*, *Hiecke* und *Hülsmann*, und berichtete über ein von ihm herauszugebendes Museum für den deutschen Unterricht, von dem das 1. Heft erschienen ist. Oberlehrer *Pütz* sprach über das Thema: Woher kommt es, dass die Schüler unserer obern Classen so geringe Kenntnisse in der neuern Geographie haben, und wie ist dem abzuhelfen? Oberlehrer *Limberg* aus Münster sprach über die Pflege der schönen Künste in den Gymnasien.

Für das nächste Jahr wurde Dortmund als Versammlungsort und Director Dr. *Knebel* von Duisburg zum Präses gewählt.

Eine erfreuliche Erscheinung war der rege wissenschaftliche und pädagogische Sinn, der sich im Allgemeinen so deutlich zeigte, die Humanität, mit der die über die einzelnen Aufsätze und Vorträge stattfindenden Debatten geführt wurden, und das schöne Verhältniss der Lehrer der Gymnasien und Realschulen unter einander.*

Curiosität. Es versteht sich von selbst, dass Ref. es billig findet, wenn die zum preussischen Staate gehörigen Polen, wohnen sie nun in Posen oder in Schlesien, oder in Westpreussen, ihre Sprache conserviren wollen. Wir wollen also nicht die Sache lächerlich machen, indem wir folgendes Spässchen erzählen. Ein schlesischer Schulrector wünscht die polnische Sprache ebenfalls conservirt, unter anderem auch darum, „weil sich in ihrer Declination schon eine vollständige, begriffsmässige Darstellung eines scharf gegliederten bevorrechteten Herrenstandes im Gegensatz zu den Sklaven deutlich darlegt."

---

* Das Alles ist sehr schön, es ist auch sehr schön, dass sich neben dem allgemeinen deutschen Philologen-Congress für einzelne Provinzen Philologenversammlungen bilden — die Lehrer der Mathematik und der Naturkunde sollten sich auch zusammenthun —; es würde aber nicht minder schön sein, wenn man endlich auch einmal über Schul- und Unterrichtssachen zusammenkommen wollte. D. H.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Aphorismen über deutsche Turnkunst, besonders über Methodik derselben.

Turnen oder Nichtturnen? — Von der nächsten Zukunft erwarten wir noch die bestimmte und vollständige Lösung dieser Frage, welche auf dem Gebiete der Pädagogik eine solche Wichtigkeit behauptet, dass sie von Pädagogen, Schul- und Staatsbehörden alles Ernstes zur Erledigung gebracht werden müsste. Viele Erscheinungen in jüngster Zeit berechtigen uns zu der freudigen Hoffnung, dass man endlich die Wiederbelebung der Turnkunst für die physische Erziehung unserer Jugend als dringend nothwendig erkennen und im Allgemeinen als einen wichtigen Theil der Schul-, Haus- und Staatspädagogik begreifen wird. In der zweiten Kammer der Landstände zu Darmstadt wurde im Februar 1842 ein Antrag gestellt, dass die Ertheilung von militärisch-gymnastischem Unterrichte für die männliche Jugend in den Volksschulen und höheren Lehranstalten des Grossherzogthums Hessen eingerichtet werde. Am 19. Juni 1842 wurde in Berlin durch Eiselen ein öffentlicher Turnplatz eingeweiht, und zu gleicher Zeit ergieng an sämmtliche preussische Gymnasien ein Ministerialrescript, nach welchem von den Directoren Vorschläge zur zweckmässigen Einführung der Turnübungen an ihren Anstalten gefordert wurden. Die Zeitungen berichteten uns, wie hie und da, z. B. in Stettin, Magdeburg, Danzig, Königsberg etc. Turnplätze eröffnet wurden, und besonders scheint sich in der Schweiz ein frisches Turnleben zu entwickeln, wie wir nach den Nachrichten über die Turnfeste zu Zürich, Bern, Basel und a. a. O. schliessen können. Wenn im Allgemeinen auch das nichtpädagogische Publikum gerade in jetziger Zeit von der Nothwendigkeit geregelter Leibesübungen überzeugt zu sein scheint, so haben sich neuerdings auch Männer durch Schriften verdient gemacht, wodurch sie das Turnen in seinen wichtigen Beziehungen dargestellt, und somit das allgemeine Interesse dafür wesentlich geweckt haben. Wir erwähnen hier nur: „Das Turnwesen, nebst einem Anhange von E. M. Arndt, Leipzig, Weidmann," und: „Das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwickelungsmoment, vom Prof. Dr. F. W. Klumpp. Stuttgart und Tübingen bei Cotta."

Von unserm pädagogischen Publikum glauben wir mit Recht die Ueberzeugung präsumiren zu können, dass das wackere und rüstige Wesen der Jugend, welches die Alten in der Palästra hegten und nährten, auch in ähnlicher Weise auf den Turnplätzen geweckt werden kann und muss. Denn nur dann, wenn auf diese Weise für die Erziehung der Jugend gesorgt wird, erwächst dem Staate ein wackerer, immer sich erneuender Kern geschickter, ordnungsliebender Unterthanen für den Frieden, ein anstelliger, ausdauernder und thatenmüthiger Männerschlag für den Krieg. Mit einiger Gewissheit können wir auch jetzt die Lebensfrage der Turnkunst in der Theorie als ziemlich entschieden betrachten, und ein zweiter Schritt muss geschehen, wodurch sie zur vollen Wahrheit werde und die rechte Realität gewinne. Bei dem Streben, das Turnen wieder zu beleben, wird man sich aber gleich von allem Anfang als Ziel zu stecken haben, dass das Turnen dem deutschen Volke als ein bleibendes Eigenthum gesichert werde, und das Erspriessliche derselben nicht wieder verloren gehe oder zu wenig hervortrete. In jenem grossen und glücklichen Moment des deutschen Lebens, in welchem sich die Turnkunst so schnell und kräftig entwickelte, hielt man sich für zu sicher, um einem zerstörenden Zusammenwirken ungünstiger Verhältnisse mit Nachdruck begegnen zu können. Möge in Zukunft die Turnkunst vor jenem oder ähnlichem Geschick bewahrt bleiben! Die Frage: wie das sichere und erspriessliche Gedeihen der Turnübungen zu erreichen sei? wird darum in allen ihren Theilen erledigt werden müssen, und in oberflächlicher Andeutung möchten wohl drei Bedingungen zu bezeichnen sein, an welche sich ein erfolgreiches Betreiben der Turnübungen knüpfen lässt; nämlich: 1. Unterstützung von den verschiedenen Schul- und Staatsbehörden; 2. Bildung geeigneter Turnlehrer und 3. Planmässiger methodischer Unterricht. Für Bedingung 1. verlangen wir nicht grosse Opfer und bedeutende Summen; die Kosten für eine hinreichende Einrichtung der Turnplätze sind im Ganzen sehr mässig, und lässt sich bei regem Streben mit Wenigem oft Vieles erreichen. * Auch die Bildung geeigneter Turnlehrer ist mit wenig Kosten verknüpft und leicht zu erreichen, besonders wenn man an den Lehrer-Seminarien Normalanstalten zur Ausbildung derselben errichtet. (Darmstädt. Schulzeit. Juli 1842.) Wenn durch Bedingung 1. meist die äussere Existenz der Turnplätze bedingt ist; so wird denselben durch Bedingung 2. und 3. ein innerer Halt gegeben,

---

* In Zeitz, wo vor einiger Zeit für das dasige Gymnasium ein Turnplatz eröffnet wurde, beliefen sich die Kosten auf 120 Thlr. Der Platz selbst war in dem nahe der Stadt gelegenen Walde von dem Ministerium des königl. Hauses gratis abgetreten worden, und jene Summe, welche von den Behörden des Gymnasiums bewilligt war, wurde nur für Ausrotten der Holzung, für äussere Instandsetzung und die nöthigen Turngeräthe verausgabt.

von welchem wiederum die Lust und Frische abhängig ist, mit welcher die Turnübungen getrieben werden müssen. Die methodische Ordnung der Uebungen ist ganz besonders geeignet, das Interesse der Schüler rege zu erhalten, und es wird die Methodik der deutschen Turnkunst in dem Grade vervollkommnet werden, als sich geeignete und befähigte Turnlehrer finden. Es kommt beim Turnen darauf an, dass jeder Einzelne zum Gebrauch seiner leiblichen Kräfte gelange, die ohne Pflege, wie die geistigen, nur ein karges Gut bleiben; es kommt darauf an, dass jedes einzelne Glied des Leibes, je nach seiner natürlichen Bestimmung, kunstgemäss geübt werde und somit überhaupt der ganze Leib, ebenmässig ausgebildet, unter der Herrschaft des Geistes stehe. Darum muss das Turnen mit der Schulerziehung verbunden sein; der Lehrstoff muss dabei in methodischer Stufenfolge angeordnet und dem Standpunkte jeder einzelnen Schule angepasst werden. Leicht könnten aber die ideelle Bedeutung und das nationale Element der Turnübungen unter einem pedantischen Methodisiren verschwinden und dieselben blos als körperliche Fertigkeiten erscheinen. Für diesen Fall kommt nun die Person des Turnlehrers ganz besonders in Betracht, und müssen wir von diesem nächst specieller Sachkenntniss und pädagogischer Gewandtheit, eine philosophische Durchbildung nach irgend einer Seite hin verlangen. Wenn Prof. Dr. Klumpp in der oben erwähnten vortrefflichen Schrift in Betreff der technischen Ausbildung des Turnlehrers sagt: „Die Turnlehrer müssen allerdings erst gebildet werden; allein die Prämissen dazu sind glücklicherweise bald gegeben. Der Verfasser verstand nichts von Leibesübungen, als etwas Fechten, Tanzen und Voltigiren, das er auf der hohen Schule ein wenig gelernt und getrieben hatte, alles Andere war Theorie aus Gutsmuths und Jahn, und die Leitung seines Turnplatzes ist ihm, wie er glauben darf, doch nicht gerade misslungen etc. — so ist diess ein Fall, der nicht häufig so wiederkehrt, und wir wissen, dass die Uebungen auf verschiedenen Turnplätzen darum keinen guten Fortgang nahmen, weil die leitenden Turnlehrer nicht genau mit der Methodik der Turnkunst und den verschiedenen Modificationen der Turnübungen vertraut waren.

Aus dem Vorschlage des Professors Dr. Werner in Dessau, dass prädicirte Unterofficiere als Turnlehrer bestimmt werden könnten, lässt sich ersehen, wie derselbe die Leibesübungen, fern von aller ideellen Auffassung, als blosse körperliche Fertigkeiten betrachtet. Referent, ein Schüler Eiselen's, kann überhaupt auch als Turner der Methodik des Prof. Werner, welche derselbe in seinem: „Ganzes der Gymnastik. Dessau 1834“ dargelegt hat, und in seiner gymnastisch-orthopädischen Anstalt in Dessau befolgt, nicht beipflichten. Was Ref. aus Werners Schriften, aus eigener Anschauung, aus vielen Relationen und aus dem Urtheile competenter Männer, wie Jahn, Massmann und

Eiselen entnommen, so hat er sich über die Leistungen Werners das Urtheil gebildet, dass die Verdienste desselben um gymnastische Orthopädie nicht zu verkennen sind; seine Bedeutung aber für die deutsche Turnkunst, welcher er mit Seegers in Bonn feindselig gegenüber trat, nur gering ist, oder gar nicht in Anschlag gebracht werden kann. Werner hat uns in seiner Gymnastik ein süssliches Zuckergebäck geboten, welches wohl dem verzärtelten und kränklichen Söhnchen munden möchte, das aber der deutsche Knabe und Jüngling, die an kräftigere Kost gewöhnt sind, als ihnen nicht zusagende Leckerei verschmähen werden. So lange wir nicht anzunehmen brauchen, dass unsere gesammte Jugend von Deformitäten des Körpers geheilt werden müsse, wollen wir auch nicht von Werners Methodik der Gymnastik Gebrauch machen, sondern nach Jahn's und Eiselen's Grundsätzen durch geregelte Leibesübungen ein einfaches frisches und kräftiges Jugendleben auf den Turnplätzen zu erwecken streben, und bei einem Erstarken zur sittlichen Selbstständigkeit von Seiten unserer Jugend, die Anregung und Belebung vaterländischer Gesinnung als einen wichtigen Factor in unserer Jugendbildung betrachten. Werner hat in seiner Gymnastik viele Tanzmeisterkünste mit aufgenommen, die wir auch, wenn man sie einmal für nöthig erachtet, den Tanzmeistern überlassen wollen, und sehr treffend sagt Euler in seiner deutschen Turnkunst: „Nach Werner will man die Knaben zu Zierpuppen und Soldaten machen, den Uebungsplatz jugendlicher Kraft, wo eben in der jugendlichen Freiheit das schöne und strenge Gesetz der Kunst allwaltend auftritt, ummeisseln zum Tanzboden und Exercierplatz.“ Wegen der Richtung, welche Werner in seiner Gymnastik genommen hat, wird man ferner Turner von Gymnastikern wohl zu unterscheiden haben, und können wir Letzteren, wie auch besonders dem Prof. Werner, einen wohltätigen Einfluss auf den leidenden und verkrüppelten Theil der Jugend, auf gymnastisch-orthopädischem Wege, keineswegs absprechen wollen. Besonders sind die Leistungen des Prof. Werner zum Heile der weiblichen Jugend nicht hoch genug zu schätzen, und wenn sich mit der Zeit das Mädchenturnen noch als statthaft und erspriesslich erweisen und allgemeiner eingeführt wird, so dürften jene Gymnastiker nach Werner mit Erfolg auch als Mädchenturnlehrer verwendet werden können.

Was nun die Methodik der deutschen Turnkunst betrifft, so ist dieselbe durch Guts-Muths, Jahn und Eiselen vollständig begründet und auch durch neuere Schriften noch besonders bearbeitet und weiter ausgeführt worden. Als solche Schriften, welche sich die Förderung der Turnkunst im Allgemeinen und in ihren besonderen Theilen als Ziel gesteckt haben, bezeichnet Ref. folgende:

1. Die Deutsche Turnkunst nach F. L. Jahn und Ernst Eiselen als Leitfaden für angehende Turnlehrer und zum Selbst-

unterricht von Carl Euler. Mit genauer Erklärung der Turngeräthe und 22 Abbildungen derselben. Danzig, Anhuth. 8. 227 S.

2. Turnbüchlein von Herrmann Krahmer, zunächst für die Magdeburger Jugend. 16. (7 Bde. und 1 Tabelle in quer-8.) Magdeburg, Heinrichshofen 1842.

3. Die Lehre der Turnkunst von Adolph Spiess, Zweiter Theil. Die Hangübungen. Basel, Schweighäuser'sche Buchhandlung 1842. (IX und 231 S.)

4. Das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter, dargestellt von A. Spiess. Basel, Schweighäuser. (VIII u. 167 S.)

5. Anleitung zu den zweckmässigsten gymnastischen Uebungen, mit besonderer Berücksichtigung derer unter ihnen, welche im engern Raume des Hauses vorzunehmen sind, nebst einem Lectionsplane für Schüler von 7 bis 14 Jahren und für grössere Schülerklassen von Dr. J. B. Schuster. Erster Cursus. Mit 12 erläuternden Figuren. Görlitz 1842. In Comm. bei G. Heinze und Comp. (VIII und 60 S.)

Wenn beim Turnunterricht ein methodisch und systematisch wohlgeordneter Unterrichtsgang zum Grunde gelegt werden muss, um das Interesse der Schüler rege zu erhalten, dem Unterrichte selbst den nöthigen Ernst und gehörige Strenge zu bewahren und jedem Nachtheile durch verkehrte Folge der Uebungen vorzubeugen, so ist es nöthig, dass solch eine methodisch geordnete Stufenfolge der Turnübungen nächst technischer Sachkenntniss auch nach anatomischen, physiologischen und ästhetischen Rücksichten entworfen sei. Diesem Bedürfniss entsprach bereits Eiselen durch seine: „Turntafeln. Berlin bei Reimer 1837“ und als weitere Ausführung einzelner Theile der Turnkunst, durch: „Hantelübungen“ und Merkbüchlein für Anfänger im Turnen. Berlin, Reimer. Die „Turntafeln“ sind jedenfalls das Beste, was wir in dieser Art haben. Leider können sie aber nur von den Schülern Eiselen's mit Vortheil gebraucht werden, da die einzelnen Uebungen nur dem Namen nach bezeichnet sind, und darum Jedem, der nicht genau mit der Jahn- Eiselen'schen Terminologie vertraut ist, als Hieroglyphen erscheinen. Ein Commentar zu diesen Turntafeln, von Eiselen's Feder, wäre darum eben so wünschenswerth als nothwendig. Die Schriften von Euler und Krahmer bekunden die Schüler Eiselen's, indem sich darin die methodische und systematische Anordnung an die wohlbegründeten Ansichten und Unterrichtsgrundsätze desselben hält. Beide Schriften haben den Vorzug, dass die einzelnen Uebungen zur Genüge erläutert und darum leicht verständlich gemacht sind. Zugleich sind Beide nicht von der Turnsprache abgewichen, welche durch Jahn und Eiselen besonders cultivirt worden, und ist eine Uebereinstimmung darin auf allen deutschen Turnplätzen desshalb so wünschenswerth, weil sie den gegenseitigen Austausch der Ideen durch Wort und Schrift wesentlich erleichtert, und somit das Turnwesen im Besondern fördern hilft; abgesehen

davon, dass jene Turnsprache auch zu den Eigenthümlichkeiten der deutschen Turnkunst gehört. Euler's Schrift ist besonders für Turnlehrer berechnet und verbreitet sich in der Einleitung auch über: 1. Einführung geregelter Leibesübungen, besonders in den Volksschulen Preussens; 2. Leitung der Turnübungen; 3. Soldatenturnen; 4. Mädchenturnen; 5. Danziger Turnanstalt; 6. Verbreitung der Turnkunst; 7. Litteratur der Turnkunst. Etwas Neues hat Euler darin gegeben, dass er die Uebungen an der wagerechten und schrägen Leiter mit Sorgfalt und Umsicht selbständig weiter ausgebildet und vervollkommnet hat. Die einzelnen Uebungen nach Eiselen sind sehr ausführlich commentirt; auch werden manchem Turnlehrer die speciellen Angaben beim Anfertigenlassen der Turngeräthe erwünscht sein. Krahmers Turnbüchlein soll wo möglich jedem Turner, oder doch den Vorturnern in die Hände gegeben werden, wozu auch das Format ganz geeignet ist. Die Uebungen sind zwar nur kurz, aber doch hinreichend erklärt; auch hat Krahmer hie und da neue Uebungen mit eingestreuet und schliesst sich noch genauer als Euler an die Eiselen'schen Turntafeln. Mit den Gelenkübungen wird begonnen, da sie die Vorübungen auch für Barren, Reck, Schwingel etc. bilden. Sie sind einmal ganz besonders desshalb wichtig, weil sie sämmtliche Glieder gelenkig und geschmeidig machen, und dann geben sie auch dem Turnlehrer gleich von allem Anfang eine gute Gelegenheit, seine ganze Turnerschaar durch äussere Ordnung für seine sittliche Zucht und jenen sittlichen Ernst vorzubereiten, welche, gepaart mit einer gewissen Freiwilligkeit, der Genusssucht und Anmasslichkeit, dem Streben nach Ungebundenheit etc. auf dem Turnplatze wie auch ausserhalb desselben ein heilsames Gegengewicht entgegenstellen. Bei der Vortrefflichkeit der Gelenk- und anderer Vorübungen hat sich der Turnlehrer doch davor zu hüten, dass er dieselben nicht mit pedantischer Genauigkeit bis zum Ueberdruss betreiben lässt. Sie haben für unsere Jugend etwas Ermüdendes, und darum kehre der Lehrer dann und wann zu ihnen zurück, eröffne vielleicht die Turnstunden damit; nur verweile er nicht zu lange dabei. Der gute Turnlehrer wird überhaupt immer den rechten Mittelweg zwischen einem laxen und pedantischen Unterrichte zu treffen wissen. Die Uebungen an den Turngeräthen sind in Krahmers Turnbüchlein sehr reichhaltig, und erstreckt sich dasselbe über 217 Uebungen am Schwingel, 151 Uebungen am Barren, 150 Uebungen am Reck, 70 Hantelübungen, 71 Leiterübungen, sowie über zahlreiche Uebungen im Klettern, Werfen, Ziehen, Ringen, Schieben, Rundlauf, Schwingen u. s. w. Bei jeder Art der Uebungen sind recht zweckmässig die besondern Verhaltungsmaassregeln, Zweck der Uebungen, allgemeine und besondere Turngesetze angegeben, und als Schluss folgen einige Turnspiele.

Die Schriften von A. Spiess und Dr. Schuster weichen von

Eiselen's System mannichfaltig ab. Spiess hat Vieles beachtet, was in der Schweiz zur weitern Ausbildung der Turnkunst geschehen ist, und hat ebenso auch Vieles vortrefflich selbständig bearbeitet. Dr. Schuster hat neben Eiselen und Euler auch Einiges von Werner mit aufgenommen. Das „Turnen in den Freiübungen" von Spiess, sowie das Schriftchen des Dr. Schuster nehmen besonders auf die Uebungen ohne Turngeräthe Rücksicht, und sind darum solchen Lehrern zu empfehlen, denen ein Anschaffen vieler Turngeräthe nicht gestattet ist. Ausserdem haben Beide das beachtet, was zwar weniger in die Augen springt, desto mehr aber die naturgemässe Ausbildung individueller Körperkraft fördert; es ist diess im Allgemeinen dasselbe, was Professor Clias in seinem bekannten Turnsystem (Somasketik) zu erreichen strebt und wozu auch Prof. Werner in seiner: „Medicinischen Gymnastik. Dresden und Leipzig 1838" schätzenswerthe Beiträge geliefert hat. Wenn Eiselen die Körperausbildung durch eine somatische Methode auch nicht mit dem Namen Somasketik bezeichnet, so liegt jene Ausbildung doch allen seinen Uebungen zum Grunde und ist in den Gelenkübungen speciell vertreten. Wir kommen hier wieder auf das zurück, was schon oben erwähnt wurde, dass wir wieder mit Jahn, Eiselen, Massmann und vielen Anderen das Turnen nicht als blosse Körperausbildung zu betrachten haben, sondern dasselbe in seiner ideellen und nationalen Bedeutung erfassen müssen, und verweisen nochmals auf die gediegene Schrift des Dr. Klumpp, worin das Turnen so allseitig dargestellt wird.

Die „Lehre der Turnkunst" von Spiess, in welcher eine Ausbildung des Körpers auf somatischem Wege hervortretend ist, hat auch eine Bedeutung als Vervollkommnung einzelner Zweige des Turnens; z. B. der Uebungen an der Hauptleiter. Spiess geht davon aus, dass sich die einfachsten Thätigkeiten und Bewegungen des Körpers in der Kraft des Ausdehnens und Anziehens, oder im Beugen und Strecken concentriren und hat nach dieser Rücksicht eine vortreffliche methodische Stufenfolge zahlreicher Uebungen geordnet. Spiess ist einer von den bis jetzt noch seltenen Turnlehrern, welcher das formale Princip des Turnunterrichts als ganz besonders wichtig erkannt und diess in seiner methodischen Turnlehre wohl beachtet hat. Durch solch gründlichen Unterricht, wie ihn Spiess in seinen Schriften ertheilt haben will, wird den Turnübungen jener Ernst verliehen, welcher auch ein sicherer Halt für die Turnplätze ist. Wir wissen, dass jener planlose spielende Unterricht das allgemeine Gedeihen des Turnwesens hinderte, und hie und da auf den Turnplätzen zum Erschlaffen der regen Theilnahme der Turner beitrug. Auch hat Spiess in Betreff der Turnsprache das beibehalten, was durch die Werke von Jahn und Eiselen bereits in Brauch gekommen. Da beide Schriften von Spiess für beide Geschlechter

bestimmt sind, so werden sie auch einem allgemeinem Bedürfniss entsprechen.

Das Schriftchen des Dr. Schuster ist nach den bezeichneten Principien in Bezug auf methodische Anordnung sehr gut ausgearbeitet. Dr. Sch. hat sich ein engeres Ziel gesteckt; er hat die Uebungen für Schüler von 7—14 Jahren berechnet und für diesen Zweck die geeignetsten und erspriesslichsten Uebungsgegenstände bearbeitet. Es ist nicht zu leugnen, dass durch diesen ersten Cursus, welchen Dr. Schuster in vorliegendem Heftchen gut ausgeführt hat, die Schüler eine gediegene Vorbildung erhalten, mit welcher sie im vorgerücktem Jünglingsalter mit Vortheil die Uebungen des zweiten Cursus betreiben können. Wir wünschen, dass Dr. Schuster bald auch den zweiten Cursus erscheinen lasse, von dessen Brauchbarkeit, nach dem ersten Cursus zu schliessen, wir schon im Voraus überzeugt sind.

Von sämmtlichen vorstehend angezeigten Turnbüchern können wir versichern, dass sie schätzbare Beiträge zur methodischen Ausbildung der Turnkunst liefern, und verdient jedes einzelne derselben nach seinen Eigenthümlickeiten von den Lehrern und Freunden der Turnkunst beachtet zu werden.

M. Kloss.

Ueber den Unterricht im Englischen.

Das Englische gewinnt zusehends ein Terrain in Deutschland; englisch zu sprechen gehört bereits mit zur guten Bildung; was aber weit wichtiger ist, höhere Bürger- (Real-) Schulen nehmen es mit auf in den Kreis ihrer Bildungsmittel; Aufforderung genug für die moderne Philologie, sich ihre Aufgabe zum Bewusstsein zu bringen. Da in diesen Blättern von der Methode des Sprachunterrichts überhaupt schon ausführlich die Rede war, so beschränken wir uns hier gestützt auf dieselben Principien ganz auf das Englische.

1. Man kann das Englische lernen wollen, um irgend eines gewerblichen Zweckes willen, etwa um in Handelsangelegenheiten mit Engländern keiner Mittelsperson, keines Dollmetschers benöthigt zu sein. Man will sich dann nicht in das ganze fremde Sprachgebäude vertiefen, sich nicht der Sprache bemächtigen, um im Geiste reicher zu werden; es genügt, so viel davon sich zu eigen zu machen, als nöthig ist, um englische Correspondenz zu verstehen, Hier ist einige Kenntniss der Aussprache, der regulären Flexionsformen und einiger dahin einschlagender Wörter Ziel und Ende des englischen Unterrichts. Wiewohl es an Handbüchern, welche dieses zur Haupttendenz haben, nicht fehlt, so verfolgt doch keins ausschliesslich diesen Plan; sie geben nebenbei alle etwas mehr. Unter den bekannteren könnten als besonders geeignet zu diesem Behufe hieher gerechnet werden: das englische Elementarbuch von Häcker, nach der beliebten Methode von Seidenstücker (und Ahn) eingerichtet; practischer Lehrgang zur leichten und schnellen Erlernung der englischen Sprache von Dr. Ottomar Behnsch; englische (praktische) Sprachlehre für Deutsche von G. Poppleton und J. Bettac; theoretisch-praktisches Lehrbuch der englischen Sprache von Lucas; Elementarbuch der englischen Sprache von Callin; als Uebungsbuch würde sich dann passend anschliessen: die englische Chrestomathie begleitet mit einer Einleitung zur englischen Unterhaltung, kaufmännischen Correspondenzformularen und einem Verzeichnisse kaufmännischer Ausdrücke von C. J. Henke.

2. Man kann das Englische schnell lesen, schreiben und sprechen lernen wollen. Die Rücksicht auf den blossen Bedarf ist bei dieser Richtung in den Hintergrund getreten, man will sich durch Lesen, Schreiben und Sprechen des Englischen unterhalten, man will die literärischen Kunstprodukte bald geniessen. Indess klebt doch diesem Streben die Rücksicht auf den unmittelbaren Nutzen an; man will nicht hinter der geistigen Bewegung der Gegenwart zurückbleiben; ob der englische Genius

zum Bewusstsein komme und durchgelebt werde, darauf kommt es nicht an. Auch diesem Bedürfnisse zu begegnen, lassen sich mehrere Handbücher angelegen sein; unter andern: Elemente der schriftlichen und schnellen mündlichen Unterhaltung in der englischen Sprache von Wilke; der kleine Engländer oder Sammlung der im gemeinen Leben am häufigsten vorkommenden Wörter und Redensarten zum Auswendiglernen von G. F. Burkhardt; erstes englisches Lesebuch, mit zwischenzeiliger wörtlicher Uebersetzung und Bezeichnung des Sylbentons, mit einer kurzen Formenlehre der englischen Sprache und einer Sammlung leichter Gespräche von G. Kriekhaus; praktischer Wegweiser zur Erlernung der englischen Sprache in einigen Lectionen von Dr. Lohmann. Dieses letztere Werk übertrifft alle andern dieser Rubrik an lebendigem Inhalte und stufenmässigem Fortschreiten.

3. Endlich kann man Englisch lernen der Bildung überhaupt wegen, d. h. um sich den englischen Genius zum Bewusstsein zu bringen. Wer dieses will, der will das englische Sprachgebäude als sein eigenes wissen, mit andern Worten, er will die englische Sprache zum Ausdrucke seiner Gedanken, wie die seinige brauchen. Dies ist ein Standpunkt, welcher die beiden vorigen unter sich hat, und derjenige, worauf unsere Zeit hindrängt. Was für Mittel werden nun dem Deutschen geboten, um zu diesem zu gelangen? Um es nur gleich zu sagen, der gute Deutsche muss sich durch den Wust von vielen nebeneinanderstehenden Regeln und faden, inhaltslosen, abgerissenen, englisch-deutschen und deutsch-englischen Beispielen arbeiten, ehe er zum Genusse eines vollen englischen Satzes kommt. Begrüsst wird er gleich im Anfange von einer Hetze von Regeln und Ausnahmen über die englische Aussprache. So nach Fick, Fahrenkrüger, Wagener, Sporschil, Steup etc. Von einer der Wissenschaft angemessenen Methode kann da eben so wenig die Rede sein, als von einer zweckmässig eingerichteten elementaren. Einen entgegengesetzten Weg schlägt C. A. F. Mahn ein, gemäss seinem neuen (?) System, Sprachen (die englische, französische etc.) auf eine leichte Art zu erlernen. Und nun erhalten wir das erste Capitel aus dem Vicar of Wakefield mit untergelegter Aussprache, die zehn ersten Capitel mit untergelegter wörtlicher Uebersetzung und dito eine kleine poetische Aehrenlese. Dann kommt die Grammatik an die Reihe, die gewöhnliche elende Formenlehre mit ein wenig eingestreuter sogenannter Syntax und endlich ein dickes Register von Regeln über die Aussprache des Englischen. Eine Art von Mittelweg haben eingeschlagen: Lehrbuch der englischen Sprache von Dr. J. Fölsing; ein Leitfaden bei dem Schul- und Privatunterrichte der englischen Sprache von Dr. Ottomar Behnsch, Breslau bei Urban Kern, 1841. Diesen wollen wir die neueste Grammatik anschliessen: Eb's englische Grammatik, nach wissenschaftlichen

Grundsätzen und auf eigene Erfahrung gegründet, für den Selbstunterricht und die Lehrstunde, Leipzig bei Julius Wunder, 1840. 8. 623. Ueber H. Fölsings Werk war schon in der Revue die Rede, wir wenden uns daher sofort zu der Betrachtung der übrigen. Beide Werkchen von H. Behnsch (eins wurde bereits oben erwähnt) machen keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, sie wollen elementarisch, propädeutisch, sogenannt praktisch sein. Der Hr. Verf. ist der Meinung, eine für die Erlernung des Englischen noch nicht angewandte Methode befolgt zu haben; er meint die von Seidenstücker und Dr. Ahn mit so vielem Beifall in anderen Sprachen durchgeführte. Indess ist Hr. Behnsch nicht der erste mit diesem Versuch; Ref. will nur erinnern an Häcker, der eben so gut wie Ahn mehrere Auflagen erlebt hat und an Thieme. Diese Methode nennt der Verf. die natürliche, dieselbe, welche wir bei Erlernung der Muttersprache anwenden. Ref. muss gestehen, dass er sich nicht entsinnen kann, je einen Deutschen kennen gelernt zu haben, der nach dieser Methode sprechen und schreiben gelernt hätte. Die natürliche Methode würde sein, den Deutschen, der Englisch lernen will, nach England zu verweisen und ihm die Anweisung zu geben, dort recht fleissig mit zu parliren. Methode ist Kunst und hat mit dem natürlichen Vorgange nichts zu thun. Vom Gebildeten verlangen wir überdiess, dass er seine Muttersprache wissenschaftlich, nicht bloss natürlich kenne. Dessenungeachtet ist dem Werkchen die Brauchbarkeit nicht abzusprechen; Ref. hat vielmehr die Erfahrung gemacht, dass es als Material gute Dienste leistet. Von der Aussprache erfahren wir nichts; „sie kann," sagt der Verf., „aus keinem Buche, am wenigsten aber von einem Anfänger erlernt werden, und Mund sowohl als Ohr, müssen durchaus von dem Lehrer für dieselbe eingeübt werden." Als eine Fortsetzung von diesem wird das zweite schon im Titel angekündigt. Näher wird die Beziehung beider so angegeben, dass in den frühern die analytische, in diesem die synthetische Methode angewendet worden sei, „nach dem auf jeden Sprachunterricht anzuwendenden Grundsatz, dass sich die Theorie auf die Praxis stütze." Inconsequenz sei dieses nicht, vielmehr die natürliche Entwickelung des sprachlichen Unterrichts, als dessen Vollendung die Grammatik oder reine Synthesis der Sprache zu betrachten sei. Doch genug mit allen diesen unbestimmten Bestimmungen; weiterhin wird der Schüler noch auf den Gebrauch einer vollständigen Grammatik hingewiesen. Man sieht, es ist keine bestimmte Stufenfolge zwischen beiden; das zweite schliesst sich dem ersten an; man kann es aber auch ohne das erstere gebrauchen. Es zerfällt näher in die drei Theile: Anweisungen und Exercitien in der Orthographie, Gebrauch der Wörter und Wortformen, der Satzbau, die Satzordnung; vom Style im Allgemeinen und im Besondern, des Briefes, der Erzählung, Beschreibung, leichter

Aufsätze, vermischter Aufsätze; von dem Gebrauche der Präpositionen bei Verben, Adjectiven, Substantiven; Synonymisches, Anglicismen. Die Anordnung ist so, dass der jedesmaligen gedrängten Zusammenstellung von sprachlichen Bestimmungen eine Fülle von Uebungen nach mannigfaltigen Gesichtspuncten folgt; so dass der, welcher diese Uebungen sorgfältig durchmacht, unfehlbar zu einer grössern Sicherheit und Gewandtheit im Ausdrucke gelangen wird, als es vermittels irgend einer der vorhandenen Grammatiken möglich ist. Eb's Sprachgebäude ist sehr ausführlich und reich an einzelnen feinern Bemerkungen; aber es fehlt an Systematik. Der Gang ist der hergebrachte, ordinaire; viele Spuren von Heyse, einige von Schmithenner, gar keine von Becker. Die Lehre von der Aussprache ist um nichts besser, als die von Fahrenkrüger etc. Dann geht es an die nakte Formenlehre nach den Redetheilen; die sogenannten unregelmässigen Flexionsformen werden alphabetisch aufgeführt. Das Verdienstliche in der Formenlehre ist die Berücksichtigung der Etymologie. Der dritte Theil ist der Syntax (der Lehre von der Verbindung der Wörter zu Sätzen) gewidmet. Die einzelnen Redetheile werden wieder nach ihrem Gebrauche durchgenommen; am Ende erst sind zwei Capitel über die Wortfolge des einfachen Satzes und über die Satzverbindung. Ein Fortschritt kann nur in den grammatischen Bestimmungen gefunden werden; aber diese werden so zerschnitten angegeben, dass man beim Gebrauche des Buches wohl thut, sich an das Material zu halten; in der Formenlehre sind überhaupt keine Beispiele gegeben. Für den Anfänger ist es gar kein Buch.

So ist denn unter allen Handbüchern für englische Sprache erst ein einziges, das von dem Fortschritte der neuern grammatischen Wissenschaft profitirt hat, und wissenschaftliche Haltung mit Elementarmethode zu vereinigen sucht, nämlich das von Dr. Fölsing. Aber ungeachtet des vorbereitenden Theils fehlt es diesem an stufenmässigem Fortschritte, so dass der Schüler in die grösste Verlegenheit kommen muss, wenn er gleich ganze englische Sätze übersetzen soll, wo er noch gar nichts von der englischen Flexion weiss. Es hilft wenig, wenn auch die Uebungsstücke noch besonders am Ende des Buches mit wörtlicher Uebersetzung abgedruckt sind. Wie soll er die respectiven deutschen ins Englische übertragen! Werden ihm diese auch vorgesagt, was nützt es, es ist ein unverdauetes Gut. Man sieht, worauf der Hr. Verf. hat hinarbeiten wollen; ganze, inhaltsvolle, fruchtbare Sätze sollen dem Schüler geboten werden; aber der Schüler müsste die Pronomina kennen, müsste decliniren und conjugiren können, wenn sie fruchten sollen? Wie ist nun dieses zu vereinigen?

Ref. würde die Sache folgendermassen einrichten. Die regulären englischen Flexionsformen sind so einfach und so deutsch, dass sie in einen Prospectus gebracht mit nebengesetzter Aus-

sprache und Verdeutschung von dem des Deutschen Kundigen ohne Weiteres verstanden und memorirt werden können. Diesem schliessen sich englische Uebungen an in dem kurzen Gesprächsstyl und in der Form der Erzählung. Die Sätze sind einfach, die Wörter in Aussprache und Bedeutung soviel wie möglich deutsch, die Wendungen kehren häufig wieder. Die etwaigen unbekannten Wörter stehen vor der Aufgabe. So hätte der Schüler sich schon Etwas an die fremde Aussprache gewöhnt; er geht nunmehr die Lehre von der Aussprache ihrem generellen Bestandtheile nach durch. Dabei wird von den deutschen Lauten ausgegangen und die überzähligen eigenthümlichen englischen besonders angemerkt. Diesem folgen dann leicht verständliche Leseübungen nach. Verstanden muss Alles werden, so müssen die Sätze eingerichtet sein. Damit schlösse der erste Cursus. Der Schüler hat nun die Fähigkeit erlangt, ganze Sätze zu verstehen, Formenlehre und Syntax gehen jetzt Hand in Hand, das ganze Sprachgebäude wird durchgegangen und eingeübt, ganz in der Weise des französischen Elementarwerkes von Dr. Mager.

Damit wäre das grammatische Gerüst befestigt, auf dem die Elemente der Etymologie, Synonymik und Phraseologie erbaut werden können. Das Dogmatische tritt so viel wie möglich in den Hintergrund; der Schüler wird in passenden Beispielen so geleitet, dass er das jedesmalige Resultat selbst gefunden zu haben wähnt.

Er kann nun Geschriebenes lesen und grammatisch verstehen; jetzt muss er englisch schreiben und sprechen lernen. Dies wird ihm durch das Auge vermittelt, so dass das Ohr allmählig zur Selbständigkeit gelangt. Es werden kleine Erzählungen, Beschreibungen, Characteristiken durchgelesen und erklärt; dann mündlich zergliedert, in Fragen und Antworten aufgelöst und wieder zusammengesetzt. Freie, selbstständige, mündliche und schriftliche Uebungen machen jedesmal den Beschluss.

H. Brüggemann.

Die populäre Astronomie als ein allgemeines Bildungsmittel.

Von Dr. *Ludwig Felix Ofterdinger* in Tübingen.

Die vielen populären Werke über Astronomie zeigen, dass das Publikum ein besonderes Interesse hat, die einzelnen Erscheinungen am Himmel zu begreifen. Es mag daher nicht überflüssig sein, die Frage zu beantworten, in wiefern die populäre Astronomie als ein allgemeines Bildungsmittel angesehen werden kann.

Weit entfernt, diese Frage vollkommen lösen zu wollen, glaubt der Verfasser nachfolgender Blätter, dass es für Manche von Interesse sein mag, wenn er Materialien liefert, die zur Beantwortung dieser Frage nützlich sein können.

Die Astronomie ist eine Erfahrungswissenschaft, welche sich von andern dadurch auszeichnet, dass sie seit ihrer wissenschaftlichen Begründung durch die Griechen immer auf einem und demselben Weg ihre Forschungen fortsetzte. Seit der Stiftung der Alexandrischen Schule galt der Grundsatz, die Astronomie könne nur dadurch erweitert werden, dass Erfahrungen und Beobachtungen gesammelt werden müssen und nur durch die Vergleichung derselben die Ursachen der Dinge gefunden werden können. Dadurch entstand ein gleichmässiger Gang, der nie einen Rückschritt erlaubte, und wenn auch hie und da falsche oder einseitige Schlüsse aus einzelnen Beobachtungen gezogen worden sind, so geben die spätern Beobachtungen ein Mittel an die Hand, jene auszustossen oder diese zu verbessern.* Das Studium der Astronomie zeigt daher den Nutzen einer fortgesetzten Anwendung der Inductionsmethode, durch die, wie Baco richtig zeigte, allein in den Naturwissenschaften Entdeckungen gemacht werden können und sie gibt desswegen dem Verstand Gelegenheit, den Nutzen dieser Methoden zu begreifen und sich in derselben zu üben. Desswegen wird das Studium der Astronomie in formeller Beziehung als ein Bildungsmittel des Verstandes angesehen.

---

* Ich kann mich nicht enthalten, hier eine Stelle des grossen Meisters in dieser Wissenschaft anzuführen; Laplace sagt nämlich in seiner Exposition du système du monde liv. V. cap. II: L'école d'Alexandrie donna naissance au premier système astronomique qui ait embrassé l'ensemble des phénomènes célestes; système, à la verité, bien inferieur à celui de l'école de Pythagore; mais qui fondé sur la comparaison des observations, offrait dans cette comparaison même, le moyen de le rectifier et de s'élever au vrai système de la nature dont il est une ébauche imparfaite.

Nicht allein dieser formelle Nutzen ist es, was das Studium dieser Wissenschaft als zu einer allgemeinen Bildung nöthig empfiehlt, es ist vielmehr die vielfache Anwendung auf Erscheinungen des täglichen Lebens, welche dieser Theil des Wissens hat. Der grösste Theil der mathematischen Geographie, die Abwechselung von Tag und Nacht, der Wechsel der Jahreszeiten, des Mondes, die Verfinsterung von Sonne und Mond, kurz die Lehre des Kalenders sind Gegenstände, welche ein gebildeter Mensch wissen sollte, und wesswegen auch in manchen Schulen Astronomie gelehrt wird. *

Die genaue Vorausbestimmung der astronomischen Erscheinungen, welche durch die Staunen erregende Regelmässigkeit der Bewegungen der Himmelskörper entsteht, die ungeheure Grösse des Schöpfungsraumes, die unendliche Mannichfaltigkeit der Welten, das Entstehen und Vergehen und die Weiterbildung der Himmelskörper gibt so viel Stoff zur sogenannten natürlichen Theologie, reizt die Wissbegierde und schon desswegen wird von Vielen die Astronomie als ein Bildungsmittel angesehen.

Ohne hier entscheiden zu wollen, ob die Astronomie überhaupt an Schulen und dann an welchen Schulen gelehrt werden soll, so sieht man doch aus dem Bisherigen, für wie wichtig diese Wissenschaft für die Bildung des Menschen anerkannt werden muss; und es ist desswegen nicht zu zweifeln, dass sie eine der verbreitetsten Wissenschaften wäre, wenn nicht ihr Fundament die Mathematik wäre, die so wenig Verbreitung geniesst. Dieses Fundament ist der Grund der unendlichen Verschiedenartigkeit der Lehrbücher und der Unterrichtsmethoden, bei denen bald mehr bald weniger Mathematik vorausgesetzt wird. Einige verlangen die gesammte Mathematik für den astronomischen Unterricht; andere nur einen Theil dieser Wissenschaft. Die erstern haben die Bildung künftiger Astronomen vor Augen, welche alle Methoden bis ins Einzelne kennen müssen, durch welche die Sätze der Astronomie abgeleitet worden sind, um auf ähnliche Weise wieder neue Sätze ableiten zu können und es ist hiezu allerdings die ganze Mathematik nöthig. Da es sich übrigens nicht um die Bildung künftiger Astronomen hier handelt, und zu einer allgemeinen Bildung nicht das Eingehen in das

* Folgende Gegenstände der Astronomie fallen nach §. 32. des östreichischen Studienplanes in das Gebiet des Professors der Mathematik:

1. Ueber die Himmelskörper überhaupt;
2. Die Lehre der täglichen Bewegung der Himmelskörper;
3. — — — scheinbare Bewegung der Sonne und der jährlichen der Erde;
4. — — — Ergebnisse aus der täglichen und jährlichen Bewegung der Erde;
5. — — — Planeten und ihre Bewegung um die Sonne;
6. — — — Bewegung der Nebenplaneten und Finsternisse;
7. — — — Kometen und ihre Bewegung.
8. — — — Ursache der Planetenbewegung der Fixsterne und die Grösse des Weltalls.

Specielle der Astronomie gehört, so haben wir es also mit der Darstellungsart zu thun, die nur einen Theil der Mathematik voraussetzt. Die vielen Bücher über populäre Astronomie, die verschiedenen Plane, welche ihnen zu Grunde liegen, zeigen wie verschieden die Ansichten sind, wie gross jener Theil der Mathematik sein soll.

Manche halten es für hinreichend, die Resultate der Astronomie gleichsam als Thatsachen anzuführen, ohne sich viel darum zu bekümmern, wie man dieselbe entdeckt habe. Dadurch vernachlässigt man aber die formelle Astronomie, es bleiben fast nur Zahlen übrig, über deren Grösse man zwar staunen kann, von denen man aber eigentlich keinen Begriff erhält, wenn man auch noch so viele Vergleichungen anstellt, da die Zahlen immer viel zu gross sind, denn ob ich sage, eine Kanonenkugel brauche so viel und so viel tausend Jahre, um zu diesem oder jenem Stern zu kommen, oder ob ich sage, wie viele Meilen es bis zu jenem Sternenmeer sei, macht die Sache nicht klar.

Andere von der Dürftigkeit dieser Darstellungsweise überzeugt, versuchen die Methoden zu lehren, durch welche die Resultate der Astronomie gefunden werden; so z. B. Bohnenberger in seinem ausgezeichneten Lehrbuch der Astronomie, wo er sämmtliche Lehren dieser Wissenschaft gründlich auseinandersetzt und nicht mehr Vorkenntnisse der Mathematik verlangt, als die Elemente des Euclides und die Kegelschnitte des R. Simson geben; ebendahin gehört das allgemein bekannte Werk von Littrow „Die Wunder des Himmels." Allein für den eben ausgesprochenen Zweck passen Schriften nach diesem Plane ebenfalls nicht; denn sie setzen mehr Mathematik voraus als man in einem grössern Kreis finden wird, und wenn auch so oft versichert wird, dass man so viel Mathematik bei einer zweckmässigen Anleitung in kurzer Zeit lernen könne und „dass die meisten unserer Knabenspiele, in welchen es doch so Viele zu einer beneidens- oder vielmehr beweinenswerthen Meisterschaft gebracht haben, viel mehr Zeit und Mühe kosten,* so wird desswegen es immer noch lange dauern, bis man so viel Mathematik von dem grösseren Publikum verlangen kann, als diese Schriftsteller fordern. Diese Darstellungsart hat aber auch sonst noch ein Hinderniss zur allgemeinen Ausbreitung in sich; indem sie vielmehr Astronomen bilden, als die Sätze der Astronomie verbreiten wollen; statt nämlich zu erklären, wie die Resultate der Astronomie gefunden werden, wird hier gelehrt, wie sie zu finden sind, so wird z. B. gelehrt, wie eine Kometenbahn zu berechnen ist, was, da immer noch zu wenig Mathematik vorausgesetzt wird, immer nur unvollständig geschehen kann und für den grössern Theil des Publikums, das doch keine Kometenbahn zu berechnen hat, auch

* Littrow, die Wunder des Himmels. Einleitung.

ganz überflüssig ist. Diese Darstellungsmethoden können also nicht als ein allgemeines Bildungsmittel dienen, und sind vielmehr hauptsächlich für angehende Astronomen bestimmt, da sie eine Uebersicht der astronomischen Lehren und zugleich, besonders wenn sie auf die constructive Geometrie (wie z. B. die angeführte Astronomie von Bohnenberger oder die populäre physische Astronomie von Airy) gegründet sind, eine klarere Einsicht als die analytische Darstellung geben. *

Zwischen diesen beiden Methoden liegt die, welche dem grossen Publikum entspricht; hier werden weder die Resultate als geschehene Thatsachen aufgezählt, noch auch gezeigt, wie man diese Resultate durch Rechnung gefunden hat, sondern es muss nur begreiflich gemacht werden, wie man zu jenen Resultaten gekommen ist; was leicht geschehen kann, ohne dass gerade viel Mathematik vorausgesetzt wird. Ein Beispiel mag hier die Sache klar machen: nachdem einmal bewiesen ist, dass die Erde sich in einem Jahr um die Sonne bewegt, und zwar wie es der erste Anschein lehrt, in einem Kreis, so untersuche man, ob der scheinbare Durchmesser der Sonne das ganze Jahr hindurch gleich bleibe. Da im Sommer der scheinbare Durchmesser am kleinsten und im Winter am grössten ist, so folgt, dass die Erde in verschiedener Entfernung von der Sonne ist. Durch eine einfache Zeichnung, die nicht mehr als die Sätze des I. Buchs der Elemente des Euklides voraussetzt, lässt sich zeigen, um wie viel zu den verschiedenen Zeiten die Entfernungen grösser sind als im Winter. Legt man diese verschiedenen Radien unter Winkel zusammen, deren Grössen man messen kann, und verbindet die Endpunkte derselben, so entsteht eine krumme Linie, welche eine Ellipse sein wird, in der sich die Erde bewegt und in deren einem Brennpunkte die Radien zusammen laufen, in dem also die Sonne liegt; berechnet man den Flächeninhalt zweier Sectoren, die man als Dreiecke ansehen kann, und vergleicht diese mit den Zeiten, in denen sie beschrieben werden, so erhält man den Satz, dass sich die Zeiten wie die Sectoren verhalten und man hat also die zwei ersten Keppler'schen Gesetze in Bezug auf die Erdbahn gefunden. Bei der Aufsuchung irgend einer Planeten- oder Kometen-Bahn werden diese zwei Gesetze auf folgende Art angewendet. Die Sonne, der Komet und die Erde bilden ein Dreieck, in dem nur zwei Stücke gegeben sind, nämlich die Entfernung der Erde von der Sonne und der Winkel, den der Komet mit der Sonne macht, und

* „Ich halte den meisten Studirenden eine populäre geometrische Darstellung für nützlicher, als eine algebraische Untersuchung. Die Einsicht, die sie dadurch in den Zusammenhang der vielen mechanischen und geometrischen Sätze erhalten, wird, wenn gleich unmerklichen, so doch mächtigen Einfluss auf ihr Verständniss des ferneren Verfolges einer algebraischen Untersuchung nehmen." Airy populäre physische Astronomie. Aus dem Englischen von C. L. Littrow. Stuttgart 1839. pag. IX.

doch gehören drei Stücke zur Bestimmung eines Dreiecks; man nehme daher beliebig irgend ein weiteres Stück an und verzeichne (bestimme) das Dreieck, eben so verfahre man, wenn der Komet nach einiger Zeit seinen Platz verändert hat. Auf diese Art erhielt man nun verschiedene Radien und eben dadurch verschiedene Sectoren, und wenn man die ersten Annahmen so lange verändert, bis die Sectoren (die wieder als Dreiecke angesehen werden können) sich verhalten, — wie die Zeiten, in denen sie beschrieben werden und durch die Endpunkte der so gefundenen Radien eine Linie zieht, so erhält man eine Ellipse, in der, wie die spätern Beobachtungen zeigen, der Komet sich bewegt. Auf diese Weise wird begreiflich gemacht, wie eine Kometen-, oder was derselbe ist, eine Planetenbahn berechnet wird, ohne aber zu lehren, wie diese Berechnung selbst gemacht wird; und es mag aus diesem Beispiel erhellen, wie auch schwierig scheinende Probleme durch Zeichnung mit Hülfe des ersten Buches der Elemente des Euklides deutlich gemacht werden können.

Da man auf diese Weise die Methoden begreiflich macht, durch welche die Resultate der Astronomie gefunden werden, so wird die formelle Richtung dieser Wissenschaft eben so gelehrt wie die materielle und es werden alle Forderungen erfüllt, welche an das Studium der Astronomie vom grössern Publikum als ein allgemeines Bildungsmittel gemacht werden können.

Noch einmal Analytisch und Synthetisch.

Vom Herausgeber.

Beide Termini haben in der Philosophie, und zwar in dem methodologischen Theile der Logik, ihren Ursprung, sind dann auch von den Mathematikern benutzt, aber schon schief aufgefasst worden, bis endlich in neuester Zeit die Elementarpädagogen sie ganz verkehrt haben.

Es ist nicht meine Absicht, den Begriff der Analysis und der Synthesis hier wieder darzulegen, da es Bd. IV. S. 516 — 536 und Bd. I. S. 478 — 479 geschehen ist. Ich möchte nur die Pädagogiker veranlassen, besonders die über den Unterricht in der Erd- und Naturkunde schreibenden, einmal bei sich zu Rathe zu gehen, ob es nicht wohlgethan wäre, die Termini Analytisch und Synthetisch richtig, nämlich nach ihrer ursprünglichen Bedeutung zu gebrauchen.

Dass man beim geographischen Schulunterrichte von Analytisch und Synthetisch gar nicht reden darf, beide Wörter da passen wie die Faust auf das Auge, ist Bd. I. S. 478 — 479 nachgewiesen worden. Ich betrachte also beide Ausdrücke nur beim naturhistorischen Unterrichte.

Dabei beziehe ich mich auf die in diesem Hefte enthaltene Kritik des Gabriel'schen Leitfadens von Hrn. Prof. Eichelberg. Bei dem Lesen dieser Kritik fiel es mir nämlich mehr als einmal schwer auf die Seele, dass ein grosser Theil der Leser, an die ursprüngliche Bedeutung der Termini gewöhnt, die Ansicht E's missverstehen müsse. E. für seine Person weiss recht gut, dass der von seinen nächsten Vorgängern aufgebrachte Sprachgebrauch falsch ist, aber er hat ihm folgen zu müssen geglaubt. Ich bin anderer Meinung: ein zweitausendjähriger Gebrauch hat eine ganz andere Berechtigung als ein zehnjähriger, um so mehr, wenn er obendrein der richtige, der zehnjährige unrichtig ist.

Was E. analytisch nennt, das heisst bei Aristoteles und allen späteren Philosophen synthetisch; was er den synthetischen Weg oder auch „das architektonische Verfahren bei der Bildung eines natürlichen Systems" nennt, das nennen alle Philosophen Analysis.

Ich will versuchen, dies in der Kürze deutlich zu machen, muss aber bemerken, dass das Sachverhältniss bei E. dadurch ein wenig verwickelt wird, dass er das künstliche System mit der Synthesis (er: Analysis), das natürliche mit der Analysis (er: Synthesis) in eine meiner Ansicht nach nicht vorhandene Beziehung setzt. Ich mache auf diesen Umstand aufmerksam

und knüpfe überhaupt diese Auseinandersetzung an jene Recension, weil mir E's Argumente gegen Lüben und Gabriel in der Hauptsache unbedingt richtig erscheinen und es Schade wäre, wenn dieselben um einer Sprachverwirrung willen, die leicht zu heben ist, weniger Eindruck machen sollten als sie hoffentlich machen werden, wenn jene Verwirrung in den Terminis beseitigt ist.

Unterscheiden wir zunächst die Wissenschaft der Naturgeschichte und den Schulunterricht in der Naturgeschichte.

Aus der Naturgeschichte selbst sollen uns die Pflanzen genügen.

Denken wir uns nun, wir wüssten noch gar Nichts von Botanik, die Wissenschaft von den Pflanzen wäre erst zu schaffen.

Das blosse Kennen der Pflanzen als Individuen (Species) ist noch nicht Wissenschaft, aber die Voraussetzung derselben. Jemand, der einen Apfelbaum von einer Eiche, Salat von Rüben unterscheiden kann, ist noch nicht Botaniker, auch dann nicht, wenn er sämmtliche auf der Erde wachsende Pflanzenspecies in dieser empirischen Weise kennen würde.

Gesetzt nun, wir hätten das Material, nämlich Exemplare von sämmtlichen Pflanzenspecies vor Augen, wie kämen wir zur Botanik?

Das Erste wäre die Analyse. Analyse heisst Auflösung. Eine Pflanze ist wie jedes andre Ding die Einheit von einer Anzahl von Qualitäten (Merkmalen), in diese Merkmale müssen wir die Pflanzen auflösen.

Dieses Auflösen kann nach sehr verschiedenen Gesichtspunkten geschehen.

Man kann zunächst in der Sache liegende Gesichtspunkte (rein wissenschaftliche) wählen.

Ist dieser Gesichtspunkt ein einseitiger, d. h. wird an den Pflanzen nur Ein Merkmal beachtet, nicht aber die Pflanze in ihrer Ganzheit, nicht nach der Totalität ihrer Merkmale, so wird die Analyse eine willkürliche, künstliche, so z. B. die Linnéische. Man bemerkt nämlich, dass die Pflanzen sichtbar blühen oder nicht; in den Phanerogamen bemerkt man, dass etliche Pflanzen ein Staubgefäss, zwei, drei u. s. w. haben, dass an andern die Staubgefässe von verschiedener Grösse, dass sie an andern an den Fäden vereinigt, an andern an den Staubbeuteln verwachsen sind u. s. w. Man bemerkt ferner, dass einige Pflanzen einen Griffel haben, zwei, drei u. s. w. So kommt man zu Allgemeinbegriffen (Abstractionen): Classen, Ordnungen u. s. w., denen dann die concreten Pflanzen später subsumirt werden. (Was Synthesis heisst.)

Dieses künstliche, richtiger willkürliche Verfahren widerspricht aber dem Begriffe der Sache und darum lässt es sich nicht durchführen, wenn man nicht etwa gewaltsam die Genera ausrotten und nur Classen, Ordnungen und Species anerkennen

will. Denn es gibt Genera, deren Species an verschiedene dieser künstlichen Classen und Ordnungen vertheilt werden müssten.

Das Nächste ist nun, dass man dies einsieht und die einseitige Analyse mit einer vielseitigen vertauscht. Hier sind wieder mehrere Stufen möglich.

Man kann den ganzen äussern Habitus der Pflanzen berücksichtigen, jedoch nur den äusseren. Dies ist von Tournefort geschehen und Denen, welche die Pflanzen in Bäume, Sträucher, Kräuter u. s. w. eintheilen.

Man kann neben den äusseren den inneren Bau berücksichtigen, was von Jussieu (Akotyledonen, Mono-, Dikotyledonen; u. s. w.), Decandolle (Cellularpflanzen, Endogenen, Exogenen; u. s. w.) u. A. geschehen ist.

Mann kann endlich neben dem (äusseren und inneren) Bau auch die Art und den Verlauf des Lebens der Pflanzen berücksichtigen, und dies ist das Rechte, aber zugleich das Schwerste: es ist die genetische Analyse. Oken, Reichenbach u. A. haben in diesem Sinne zu arbeiten versucht, doch lassen diese Versuche noch so viel zu wünschen übrig, dass die meisten heutigen Botaniker sich auf diese Weise nicht einlassen mögen, sondern lieber bei Jussieu's und Decandolle's Verfahren bleiben.*

Das Resultat der Analyse nun sind Allgemeinbegriffe, Kategorien, Principien, überhaupt Allgemeinheiten, welche ein gegebenes Mannichfaltige so durchdringen, dass dasselbe dadurch zu einer lebendigen Einheit verbunden wird.

Nun lassen sich aber die Principien des Pflanzenlebens in zwei Gruppen zerfällen, ungefähr wie die Sprachwissenschaft in Grammatik und Onomatik zerfällt.

Die Allgemeinbegriffe der ersten Gruppe geben die Grundlage dessen, was man den allgemeinen Theil der reinen Botanik nennt: die Lehre von den Bestandtheilen alles Vegetabilischen (die Analyse war hier chemisch); die Lehre vom äussern (Organographie) und innern Bau (Phytotomie) der Gewächse; die Lehre von den Functionen der Pflanzenorgane (Physiologie), die Lehre von der Umbildung der Gestalten und dem Verlaufe des Lebens der Pflanzen (Morphologie und Biologie); die Lehre von dem Vorkommen der Gewächse nach Ländern, Höhe und Tiefe des Bodens und sonstigen Eigenschaften der Standorte (geographische und topographische Botanik) u. s. w.

Die Allgemeinbegriffe der zweiten Gruppe geben die Grundlage dessen, was der specielle Theil der reinen Botanik genannt wird. Es sind die durch Analyse gewonnenen Begriffe von Abtheilungen, Classen, Ordnungen, Familien und Genera, denen sämmtliche Species subsumirt werden.

---

* Von der Analyse, welche nach ausser der Sache liegenden (praktischen) Gesichtspunkten verfährt, schweige ich. Jeder sieht, dass auf dem Grunde dieser Analyse die s. g. angewandte Botanik: medicinische, technologische, land-, garten-, forstwirthschaftliche Botanik u. s. w. entsteht.

Der Weg nun, um zu diesen Allgemeinbegriffen zu kommen, ist Analyse. Es lag ursprünglich ein Chaos von Pflanzen vor uns, von denen auf den ersten Anblick keine der andern glich. Die Analyse hat in dem Verschiedenen und Mannichfaltigen das Identische und Einheitliche gesehen; dahin gelangt, wird das, was als ein Chaos vorlag, dadurch, dass der Geist das Gleichartige verbindet, das Mannichfaltige aus dem Einheitlichen ableitet, zu einem Systeme, und diese Thätigkeit heisst **Synthesis**, sie ist es, ob man nun ein künstliches oder ein mehr oder weniger natürliches System aufstellt.

Betrachten wir jetzt den Schulunterricht in der Naturgeschichte und stellen wir uns allenfalls dabei vor, die Naturforscher wären mit der Wissenschaft fertig, sie hätten die Analyse überall vollbracht und nach vollbrachter Analyse auch, was dann das Leichtere, die Synthese; wir hätten also eine begründete Botanik, sowohl die allgemeine als die besondere.

Ein Lehrer, der allenfalls diese Botanik versteht, aber die Natur des lernenden Geistes, überhaupt das Unterrichten, nicht kennt, wird jetzt ein Lehrbuch dieser fertigen Botanik vornehmen und darnach dociren. Gedenkt er dabei recht gründlich zu verfahren, so lässt er zuerst die Organographie (alsdann Terminologie genannt) einlernen, dann geht er über zum inneren Bau, dann zur Physiologie, dann zur Systemkunde und weiter zum System. Oder er schickt in der Kürze einige Präliminarien voraus und kommt schnell zum System. Hier beginnt er: I. Gefäss- oder Blüthenpflanzen (pl. vasculares). 1. Classe: Dikotyledonen oder Exogenen, * 1. Zunft: Angiospermae, 1. Ordnung: Araliaceae, 1. Genus: Aralia, und dann die Species, von welchen letzteren im besten Falle Exemplare gezeigt werden.

Dies ist die synthetische Unterrichtsmethode, die, bei Anfängern angewandt, zum Abgeschmacktesten gehört, was je die Stümperei versucht hat. Der Begriff der Gefässpflanze wird nur durch das Correlat Cellularpflanze, der Begriff des Dikotyledonischen nur durch die beiden Correlate, der Begriff der Angiospermae nur durch das Correlat Gymnospermae erkannt, um den Begriff einer Familie fassen zu können, muss ich mehrere Familien verglichen haben, so geht es beim Genus. Der Schüler besitzt aber Nichts von all dem, und so kann er das Gegebene nicht verstehen, höchstens auswendig lernen.

Anders macht es der pädagogisch gebildete Lehrer. Bevor er den Stoff in synthetischer Weise zu geben unternimmt (was überhaupt mehr Sache der Universitäten und Specialschulen als der Gymnasien und h. Bürgerschulen ist), lässt er die Analyse vorausgehen, d. h. er erzeugt in dem Schüler durch Erforschung einer hinlänglichen Anzahl von zweckmässig ausgewählten Exem-

* Ich weiss aus früheren seit 1833 aufgegebenen phytotomischen Studien recht gut, dass es mit Decandolle's „Endogenen" Nichts ist, es läuft aber in den Lehrbüchern noch immer mit und so habe ich es angeführt.

plaren alle die Allgemeinbegriffe und Principien, deren der Schüler bedarf, um später nicht nur eine synthetische Darstellung fassen, sondern selber Synthese anwenden, z. B. bei einer Pflanze, an der er genetzte Blätter gewahrt, gleich ohne Weiteres sagen zu können, dass dieselbe dikotyledonisch ist.

Kann man dem naturhistorischen Unterrichte mehrere Jahrescurse hindurch die nöthige Zeit widmen, so ist es vielleicht wohlgethan, den analytischen Unterricht als Propädeutik, als Elementarcursus, zu fassen und dann später einen synthetischen Unterricht folgen zu lassen. Hat man nur etwa drei Jahre Zeit, so muss man auf den synthetischen Cursus verzichten, dann aber den analytischen so einrichten, dass er neben den Allgemeinbegriffen, die man erzeugt, zugleich eine Kenntniss von einer hinlänglichen Masse von Einzelheiten gibt.

Ich wollte aber nur zu Gunsten des richtigen Gebrauches zweier Termini reden, und so schliesse ich diese Bemerkungen. Wenn man mich fragte, warum ich nur von der Analysis und Synthesis geredet, welche letztere immer nur ein System der Anordnung, nicht aber das genetische System gibt, in welchem Erkenntnissgrund und Sachgrund zusammenfallen, so müsste ich antworten, dass das Dritte und Rechte, das genetische System, dermalen in den naturwissenschaftlichen Disciplinen zu den frommen Wünschen und kaum zu diesen gehört. Dermalen bietet die Aufstellung des bloss synthetischen Systems noch unüberwundene Schwierigkeiten dar, und doch verlangt dieselbe weiter nichts als dass fertige Substanzen nach ihrer Verwandtschaft zusammengestellt werden. Ob es in den nächsten tausend Jahren möglich werden wird, das genetische Natursystem aufzustellen, dasjenige in welchem die Substanzen aus ihren Gründen entstehen, ist nicht zu wissen; gelingt es (Vorarbeiten sind da), so wird der naturkundliche Unterricht einen pädagogischen Einfluss gewinnen können, von dem sich jetzt schwerlich Jemand auch nur einigermassen eine Vorstellung machen kann.

Sendschreiben,

sowohl an diejenigen, welche sich berufen fühlen, Sammlungen arithmetischer und algebraischer Aufgaben zu schreiben, als auch an diejenigen, welche dergleichen Sammlungen benutzen.

Von Dr. *G. Strauch*, Lehrer der Mathematik an der Erziehungsanstalt zu Lenzburg im Canton Aargau.

(Fortsetzung.)

Von Seite 212—216 hat Hahn Gleichungen höherer Grade mit mehreren Unbekannten. Hier beginnt er geradezu mit der von Gauss gegebenen Näherungsmethode, als wenn es nicht eine vollständige Auflösungsmethode gäbe, die darin besteht, dass man zuerst alle unbekannten Grössen bis auf eine einzige eliminirt. Diese Elimination der Unbekannten aus Gleichungen höherer Grade ist aber schon von Euler angewendet worden, und ist jedenfalls von der Wichtigkeit, dass sie Jahn nicht hätte übersehen sollen. (Man sehe N 44 und 48, wo das Weitere über diesen Gegenstand vorkommt).

Ich will hier zwei Beispiele von Jahn vornehmen, und sie nach der Euler'schen Methode auflösen. Zuerst Beispiel 3, welches bei Jahn Seite 213 steht.

I) $x^2 - xy - x - 2y^2 - 4y - 2 = 0$

II) $x^2 + x - 3xy + 2y^2 - 2y = 0$

Eliminirt man x aus diesen Gleichungen, so bekommt man

$$y.(3 + 10y + 3y^2) = 0$$

Diese Gleichung ist also vom dritten Grade, und liefert drei Werthe für y, nämlich $y' = 0$, $y'' = -3$, und $y''' = -\frac{1}{3}$. Man hat also zu untersuchen, ob alle diese drei Werthe des y zugleich brauchbar sind, oder nicht.

α) Nimmt man $y = 0$, so gehen die Gleichungen I und II bezüglich über in

I) $(x + 1).(x - 2) = 0$,

und II) $x.(x + 1) = 0$

Der diesen beiden Gleichungen gemeinschaftliche Faktor ist $(x + 1)$; und somit sind $y = 0$ und $x = -1$ ein zusammengehöriges Wurzelpaar, das den vorgelegten Gleichungen genügt.

β Nimmt man $y = -3$, so gehen die vorgelegten Gleichungen über in

I) $(x - 2).(x + 4) = 0$

II) $(x + 6).(x + 4) = 0$

Der diesen beiden Gleichungen gemeinschaftliche Faktor ist $(x + 4)$; und somit ist $y = -3$ und $x = -4$ abermals ein zusammengehöriges Wurzelpaar, das den vorgelegten Gleichungen genügt.

γ) Nimmt man $y = -\frac{1}{3}$, so gehen die vorgelegten Gleichungen über in

I) $(x - \frac{4}{3}).\ (x + \frac{2}{3}) = 0$

II) $(x + \frac{4}{3}).\ (x + \frac{2}{3}) = 0$

Der diesen beiden Gleichungen gemeinschaftliche Faktor ist $(x + \frac{2}{3})$; und somit ist $y = -\frac{1}{3}$ und $x = -\frac{2}{3}$ abermals ein zusammengehöriges Wurzelpaar, das den vorgelegten Gleichungen genügt. Ich habe für dieses Wurzelpaar vollständige Ausdrücke, Jahn dagegen hat nur näherungsweise Zahlenausdrücke.

Man nehme nun Beispiel 4, welches gleichfalls Seite 213 in Jahn's Buche steht. Man hat hier die beiden Gleichungen:

I) $x^3 + x.\ y^2 - 5 = 0$

II) $y^3 + x^2.\ y - 3 = 0$

Eliminirt man x aus diesen Gleichungen, so bekommt man

$$34.\ y^3 = 27$$

also ist $y' = \frac{3}{\sqrt[3]{34}}$, $y'' = \frac{3}{\sqrt[3]{34}} \cdot \left(\frac{-1 + \sqrt{-3}}{2}\right)$, und

$$y''' = \frac{3}{\sqrt[3]{34}} \cdot \left(\frac{-1 - \sqrt{-3}}{2}\right)$$

α) Setzt man $y = \frac{3}{\sqrt[3]{34}}$, so bekommt man $x = \frac{5}{\sqrt[3]{34}}$, und dieses Wurzelpaar genügt den beiden vorgelegten Gleichungen zugleich. Jahn hat für diese Wurzeln keine vollständigen, sondern nur näherungsweise Zahlenausdrücke.

β) Setzt man $y = \frac{3.(-1 + \sqrt{-3})}{2.\sqrt[3]{34}}$, so bekommt man $x = \frac{5.(-1 + \sqrt{-3})}{2.\sqrt[3]{34}}$; und dieses Wurzelpaar genügt wieder den beiden vorgelegten Gleichungen zugleich,

γ) Setzt man $y = \frac{3.(-1 - \sqrt{-3})}{2.\sqrt[3]{34}}$, so bekommt man $x = \frac{5.(-1 - \sqrt{-3})}{2.\sqrt[3]{34}}$, und auch dieses Wurzelpaar genügt den beiden vorgelegten Gleichungen.

Die beiden letzten Wurzelpaare hat Jahn nicht gegeben, und hiermit wieder eine Probe von seinem Sinne für Vollständigkeit abgelegt.

Man vergleiche noch N. 17, wo ähnliche Fehler nachgewiesen sind.

Die hohe Wichtigkeit, die Gleichungen höherer Grade mit mehreren Unbekannten jedesmal vollständig aufzulösen, ist eine viel zu bekannte Thatsache, als dass es nöthig wäre, hier noch ein Wort darüber zu verlieren. Sind aber dergleichen Gleichungen nur numerische, so ist ihre vollständige Auflösung jedesmal möglich. Der dazu erforderliche Zeitaufwand ist aber eine Pflicht, welcher sich ein Herausgeber einer Aufgabensammlung unterziehen muss.

Eben so erachte ich es für die Pflicht eines solchen Schriftstellers, dass er frei und ohne Hehl sich ausspreche, wenn einmal ein Problem vorkommt, welches nach dem Zustande der Wissenschaft nicht vollständig gelöst werden kann; denn über diesen Punkt muss der Anfänger genau unterrichtet werden. In dieser Hinsicht wird aber Mancher, der gerne seinen Namen auf dem Titelblatte eines Buches gedruckt sehen mögte, in Verlegenheit sein; denn Mancher wird nicht wissen, ob so ein Problem nur seine individuellen Kräfte überschreitet, oder ob für dasselbe der Zustand der Wissenschaft noch zu unvollkommen ist.

Hiermit mag zur Genüge nachgewiesen sein, wie man über die Aufgabensammlung von Jahn zu urtheilen hat. Anstatt mich noch länger dabei zu verweilen, will ich lieber eine andere vornehmen, und lobenswürdige und tadelnswerthe Punkte in derselben aufsuchen. (Man lese N. 49).

B) Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra. Von *Eduard Heis*, Lehrer der Mathematik, Physik und Chemie an der combinirten höhern Bürger- und Provincial-Gewerbschule zu Aachen. Köln. Erste Ausgabe 1837. Zweite Ausgabe 1840.

24) In der Vorrede Seite IV sagt Herr Heis: „Nach und nach reifte in mir der Gedanke, das zum Besten der Schüler Gesammelte durch den Druck gemeinnützig zu machen.“

Mir scheint nicht, dass Herr Heis so langsam und bedächtig zu Werke gegangen sei; denn sein Unfleiss wird aus dem Folgenden klar hervorgehen.

25) Auf derselben Seite sagt Herr Heis: „Das Zeichen —, welches dem Zeichen : vollkommen entspricht, habe ich zu Anfange durchgängig als blos subtractives Zeichen behandelt, und absichtlich den Begriff an und für sich negativer Grössen vermieden, etc. etc.“

Die Bedeutung, in welcher Herr Heis das Zeichen — gebraucht, ist die nämliche, in welcher M. Ohm dieses Zeichen in allen seinen Schriften gebraucht; Hr. Heis hat also kein ihm desshalb eigenthümliches Verdienst, ja es wäre besser und klüger von ihm gehandelt gewesen, wenn er Ohm's Schriften geradezu

genannt hätte, da dieselben ohnehin so bekannt sind, dass jeder, der nur einigermassen belesen ist, diese Thatsache kennt.

26) Auf derselben Seite sagt Hr. Heis: „Besonderes Gewicht habe ich auf den Gebrauch der Klammern gelegt."

Nach den Erfahrungen, die ich als Lehrer gemacht habe, muss ich dieser Behauptung des Hrn. Heis ganz und gar beistimmen; und ich bin der Meinung, dass jeder andere Lehrer die gleichen Erfahrungen gemacht hat. Es verdient also alle Anerkennung, dass Hr. Heis diesen Punkt gehörig berücksichtigt hat.

27) In der Vorrede zur zweiten Ausgabe Seite VI sagt Hr. Heis, er habe die in die erste Ausgabe eingeschlichenen störenden Druckfehler verbessert.

Allerdings könnte man in der ersten Ausgabe ein ganzes Register von Druckfehlern nachweisen; und wer die Erfahrung gemacht hat, welche Quälerei die in einer Sammlung algebraischer Aufgaben befindlichen Druckfehler verursachen, der wird es dem Verfasser eines solchen Buches als unverzeihlichen Leichtsinn anrechnen, dass er die seinem Publikum schuldige Pflicht so wenig erfüllt hat. Dass dieser oder ein ähnlicher Ausspruch in mancher Schule, wo die erste Ausgabe eingeführt war, gehört wurde; darüber verlangt Hr. Heis gewiss keinen Beweis.

28) Er sagt weiter: „Er habe einen siebenten Abschnitt mit Gleichungen höherer Grade hinzugefügt."

Dieser Abschnitt hätte schon in der ersten Ausgabe stehen sollen; denn wenn auch nicht alle jungen Leute, die Algebra lernen, die Auflösung höherer Gleichungen zu ihrer Sache machen; so verdienen doch jene wenigen, die sich damit befassen, soviel Rücksicht, dass für besagten Zweig der Algebra in jeder Aufgabensammlung das gehörige Material vorhanden sein muss. Allein ich kann nicht umhin, meine Verwunderung auszusprechen, dass diese zweite im Jahr 1840 erschienene Ausgabe auch nicht mit einer Silbe der Gräffe'schen Methode gedenkt, die doch schon im Anfange des Jahres 1837 durch den Druck bekannt gemacht worden ist. Hr. Heis hätte diese Methode in sein Buch aufnehmen können, ohne sich inconsequent zu sein; denn er spricht kein Wort davon, dass er desshalb keine schweren Aufgaben in sein Buch aufgenommen habe, weil der Schüler solche nur mit Hülfe des Lehrers auflösen könne. (Man sehe noch N. 6, 10, 20, 21).

29) Der erste, zweite und dritte Abschnitt (von S. 1 bis Seite 111) enthält theoretische und praktische Fragen, die aber eine Ordnung beobachten, wie sie in Ohm's vielfach bekannten Werken aufgestellt ist. Keiner Frage ist eine Antwort beigefügt; und somit hat Hr. Heis nur die Hälfte dessen gegeben, was eigentlich hier beurtheilt werden soll. Die zweite Hälfte dessen, was hier beurtheilt werden soll, würde nämlich darin bestehen, dass er auf die theoretischen Fragen eine vollständige und scharfe Antwort, respective Definition, und dass er auf die praktischen

Fragen oder vielmehr Rechnungsexempel jedesmal ein richtiges Resultat hätte folgen lassen sollen.

Ueberhaupt ist Alles, was Heis auf den hier citirten Seiten seines Buches vorträgt, eine blosse Copie des ersten Bandes von folgendem Werk:

„Versuch eines vollkommen consequenten Systems der Mathematik von Dr. M. Ohm."

Dieser erste Band erschien in einer zweiten Ausgabe zu Berlin 1828.

Der Aufgabensammler darf wohl diejenigen theoretischen Bücher nennen, denen er am meisten zugethan ist, ohne sich des Plagiats zu beschuldigen; verschweigt er aber die ihn leitenden Autoritäten, so ist dieses ein Verfahren, dem jedesmal irgend ein Zweck unterliegt. Die Eigenthümlichkeiten in Ohm's Werken sind aber von so auffallender Natur, dass man die danach genommenen Copieen nur zu leicht erkennt, und wenn auch ihre Urheber sich noch so sehr den Anstrich der Originalität geben wollen. Jeder Mathematiklehrer, wenn er auch kein eigentlicher Mathematiker* ist, kann geradezu von §. zu §. sehen, wie Hr. Heis dem obgenannten Buche Ohm's gefolgt ist; desshalb unterlasse ich es, eine paragraphenweise Vergleichung beider Bücher hier mitzutheilen.

30) Die auf Seite 41 und 42 stehenden Aufgaben über Division der Buchstabenausdrücke sind so gering an Zahl, und diese wenigen sind so geringfügig an innerem Gehalte, dass man sich wundern muss, wie ein praktischer Schulmann (und für einen solchen erklärt sich Hr. Heis in der Vorrede zur ersten Ausgabe seines Buches) dieselben der lernenden Jugend als genügend darbieten mag. Er hätte wahrlich besser gethan, wenn er noch alle dergleichen Aufgaben aus M. Hirsch's Sammlung den seinigen hinzugefügt hätte; dadurch hätte er nicht mehr Arbeit gehabt, und in seinem Buche hätte dann die liebe Jugend die nöthigen Hülfsmittel vorgefunden. (Man vergleiche N. 12).

31) In §. 31—33, d. h. von Seite 54—65 spricht Hr. Heis von arithmetischen und geometrischen Verhältnissen, von Exponent, von Proportionen. Dass Hr. Heis auch diesen Punkt gehörig bedacht hat, verdient allerdings Anerkennung. Allein er hätte diesem Gegenstande einen andern Platz in seinem Buche anweisen müssen; und dieser Platz wäre am tauglichsten im vierten Abschnitte seines Buches gewesen, und zwar bei den Gleichungen des ersten Grades. Behandelt man die Proportionen

* Um hinsichtlich der von mir so eben gemachten Unterscheidung zwischen Mathematiklehrer und Mathematiker nicht missverstanden zu werden, mache ich auf die allbekannte Thatsache aufmerksam, dass Viele beauftragt sind, Mathematik zu lehren, ohne dass sie zuvor Mathematiker geworden sind, und ohne dass sie es je werden können. Den Beweis dieser Thatsache kann ich leicht führen, ja werde ihn wirklich führen, sobald ich Lust bekomme, die von solchen Mathematiklehrern geschriebenen Lehrbücher zu recensiren.

als eine specielle Art Gleichungen, die eine besondere Beachtung verdienen; so kann man alle dahin gehörigen Lehrsätze mit der grössten Leichtigkeit und der schärfsten Evidenz beweisen, ja man kann alle diese Lehrsätze geradezu als überflüssigen Ballast aus der Theorie verbannen. Viele hangen aber noch zu sehr am Althergebrachten, und wenden Alles an, eine selbständige Proportionenlehre zu erhalten, welche in der Arithmetik an einer Stelle vorgetragen wird, wo der Begriff einer Gleichung kaum geahnet wird, von einer Theorie der Gleichungen aber noch nicht die geringste Rede ist. Für solche verstockte Menschen ist es aber nicht überflüssig, wenn ich sie, damit sie endlich einmal ihren alten Schlendrian ablegen, auf einige Autoritäten hinweise.

A) Fries in seiner mathematischen Naturphilosophie (Heidelberg 1822) sagt Seite 220: die ausführliche Lehre der Proportionen ist nur Terminologie, wodurch einige besonderen Fälle der allgemeinen algebraischen Aufgabe benannt werden. Die allgemeine Theorie der Zahlenverhältnisse ist die Lehre von den Gleichungen. Jede Lösung einer arithmetischen Aufgabe ist die Lösung einer Gleichung. Die Formen der Gleichungen sind die verschiedenen Formen der Verhältnisse etc.

B) Ohm. Lehrbuch für den gesammten mathematischen Elementarunterricht. Dritte Auflage. Leipzig 1842. Seite 24. in der untersten Zeile steht: „Obgleich jetzt eine eigene Lehre der Proportionen als veraltet angesehen werden kann, so mögen hier doch die wichtigsten Resultate derselben Platz finden.“ Hierauf entwickelt Ohm die sonst gebräuchliche Proportionenlehre aus der in folgender Form $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$ geschriebenen Gleichung.

C) In vielen französischen Lehrbüchern findet man die alte Mode immer noch hartnäckig beibehalten, dass eine selbständige Proportionenlehre an einer Stelle vorgetragen wird, wo noch lange keine Idee von einer Gleichung vorkommen kann. Doch einige neuere gute Lehrbücher haben bereits hierin den Vorgang der Deutschen nachgeahmt; allein statt mich auf dieselben zu berufen, will ich lieber hier angeben, auf welche Weise diejenigen jungen Leute, die die Aufnahmsprüfung in die école centrale des arts et manufactures zu Paris machen, über diesen Gegenstand examinirt werden. Es liegt mir der Prospect dieser Schule vom Jahr 1835 vor; in demselben steht Seite 20 und 21, wie man bei der Aufnahmsprüfung in der Arithmetik und Algebra verfährt. Nach einigen andern Examinalfragen folgen dann folgende in nachstehender Ordnung:

La résolution de l'équation du premier degré à une inconnue. On insistera sur la pratique du calcul.

De la possibilité de résoudre plusieurs équations à plusieurs inconnues; applications pour le premier degré, et particulièrement à la question des partages proportionales.

Théorie des proportions déduites des équations qui expriment l'égalité des deux rapports.

Da diese drei Examinalfragen genau in der hier angeführten Ordnung aufeinander folgen, so erkennt man zur Genüge, dass an besagter Schule die Proportionen als eine specielle aber besonders hervorzuhebende Art Gleichungen betrachtet werden.

Ueberhaupt mache ich für meinen Theil die Bemerkung:

„Die Proportionenlehre hätte ihre Existenz nicht bis auf unsere Zeiten heranschleppen können, wenn nicht eine ungeheure Menge von Einrichtungen des gemeinen Lebens und von Lehrsätzen der Naturwissenschaften ihre Terminologie aus ihr entnommen hätten.

Nach dieser Digression, die nur an jene gerichtet ist, welche hartnäckig den alten Schlendrian festhalten, wende ich mich wieder zu Herrn Heis. Dieser könnte mir einwenden, dass ich seine Aufgabensammlung eine Copie von Ohms System genannt, und dass Ohm selbst die Lehre der Proportionen schon vor den Operationen des Potenzirens, Radicirens etc. vorgetragen habe; zum Beweise dessen dürfte ich nur im bereits citirten ersten Bande nachsehen, dort stehen die arithmetischen Proportionen §. 42. Seite 43, und die geometrischen §. 76., 77. etc. S. 78, 79 etc. und N. 18, S. 90.

Darauf erwiedere ich: Ohm hat schon im §. 8. Seite 9 den Begriff einer Gleichung festgestellt und dann durch das ganze Buch festgehalten, d. h. sein ganzes System auf den einfachen Begriff einer Gleichung gebaut. Im §. 41. Seite 42 spricht er von einer Art Gleichungen, und darauf hat er im §. 42. Seite 43 seine Theorie der arithmetischen Proportionen gebaut. Im §. 75. Seite 77 spricht er abermals von einer Art Gleichungen, und hat darauf im §. 76. etc. seine Theorie der geometrischen Proportionen gebaut.

Heis aber macht erst im vierten Abschnitte Seite 112 seines Buches zum erstenmale Gebrauch von den Gleichungen im Allgemeinen; und da, wo er von den Proportionen Gebrauch macht, lässt er keine Idee an die Gleichungen durchblicken.

Hätte Hr. Heis noch folgendes ausgezeichnete Werk:

„Cours complet de mathematiques pures, par Francœur.“ gelesen, so hätte er gefunden, dass man besser verfährt, für die Redensart „arithmetische Proportion“ das einzige Wort „Aequidifferenz,“ und für die Redensart „geometrische Proportion“ geradezu das einzige Wort „Proportion“ zu gebrauchen. Ist auch ein vernünftiger Grund vorhanden, die eine Art von Proportionen vorzugsweise arithmetische, und die andere Art von Proportionen vorzugsweise geometrische zu nennen? Ist nicht die eine Art eben so gut arithmetisch und geometrisch zugleich, als die andere Art?

Auch hat Hr. Heis keine Silbe davon verlauten lassen, dass

man endlich, um Sprachverwirrung zu verhindern, den Namen „Exponent“ nur noch in der Lehre der Potenzen gebraucht, dagegen das, was man früher in der Proportionenlehre mit dem Namen „Exponent“ belegte, jetzt mit dem weit schicklicheren Namen „Quotient“ bezeichnet. Es ist überflüssig, Bücher zu citiren, wo dieses beobachtet ist.

32) Von Seite 74—100, wo Beispiele über Potenziren und Radiciren vorkommen, ist keine Spur von der Vieldeutigkeit der Wurzelausdrücke oder der Potenzen mit gebrochenen Exponenten; und es gilt hier dasselbe, was schon Nr. 14 und 15 gesagt worden ist. Uebrigens muss bemerkt werden, dass die Anzahl, sowie der Gehalt der auf Seite 74—100 stehenden Beispiele alles Lob verdient.

33) Von Seite 101—111, wo Beispiele über Logarithmen vorkommen, kann man wieder ganz deutlich erkennen, wie Hr. Heis dem schon oft genannten Buche folgt. (Man vergleiche N. 25 und 29.)

34) Von Seite 123—154 hat Heis in Worte eingekleidete Aufgaben gegeben, die zu einer Gleichung des ersten Grades mit einer Unbekannten führen. Ich will nun an einigen zeigen, wie er dabei zu Werke gegangen ist.

Aufgabe 59 hat in der ersten und zweiten Ausgabe ganz gleichen Text. Daselbst heisst es: ein Kaufmann erhält von einem Fabrikanten ein Fass Tabak, entweder nach 9 Monaten zahlbar, oder baar mit $12\frac{1}{2}$ Proc. Rabat in Hundert etc. Heis hat die neun Monate nicht in Ansatz gebracht; sein Resultat ist eben so, als wenn der Kaufmann erst nach einem Jahre zahlen müsste.

35) Aufgabe 87 ist eine von den Aufgaben, wo Hr. Heis sich undeutlich ausdrückt. Ich will sie ganz hierher setzen. Sie ist in beiden Ausgaben unverändert.

Von der Spitze eines 412 Fuss hohen Berges steigt ein Luftball bis zu einer gewissen Höhe, fällt alsdann um $\frac{1}{4}$ derselben, und steigt hierauf wieder um $\frac{1}{10}$ der zuletzt erreichten Höhe. Nachdem derselbe um $\frac{19}{20}$ der zum erstenmale erlangten Höhe sich gesenkt, kommt er am Fusse des Berges an. Bis zu welcher Höhe stieg der Luftball?

Hätte Hr. Heis seine Frage nicht so stellen müssen: Bis zu welcher Höhe, von der Spitze des Berges an gerechnet, stieg der Luftball? Oder so: Bis zu welcher Höhe, vom Fusse des Berges an gerechnet, stieg der Luftball?

Das Resultat, welches Herr Heis gibt, ist die Höhe, von der Spitze des Berges an gerechnet.

36) Die Aufgabe 131 lautet in beiden Ausgaben:

Von A aus wird ein Courier nach dem Orte B gesendet; 3 Stunden später wird ihm ein anderer nachgeschickt, der jenen einholen soll. Wenn nun die Geschwindigkeit des ersten sich zu der des zweiten wie 5 : 7 verhält; wann werden sie sich einholen?

Auch hier muss man errathen, ob Hr. Heis haben will, man solle die Zeit von der Abreise des ersten an bestimmen, oder von der Abreise des zweiten an; und je nachdem man verfährt, wird man $10\frac{1}{2}$ oder $7\frac{1}{2}$ Stunden bekommen.

Solche unsicher gestellte Aufgaben hat Hr. Heis sehr viele, die er selbst bei seinem Unterrichte nach und nach wird kennen lernen. Sie sind dem Lehrer wie den Schülern unangenehm.

37) Von Seite 188—202 stehen in Worte eingekleidete Aufgaben, die auf Gleichungen des ersten Grades mit mehreren Unbekannten führen.

In der ersten Ausgabe ist Aufgabe 3, Seite 190, folgende: Ein Dampfschiff fährt von einem Orte A nach einem Orte B stromabwärts in $8\frac{1}{2}$ Stunden; von B nach A aber in $15\frac{3}{4}$ Stunden. In welcher Zeit würde das Schiff die Strecke von A nach B ohne Einwirkung des Stroms, in welcher Zeit ohne Einwirkung der Dampfmaschine zurücklegen?

Heis bekommt hier die beiden wunderlichen Resultate: Das Schiff kommt ohne Einwirkung des Wassers in $12\frac{1}{8}$ Stunden von A nach B, und ohne Einwirkung der Dampfmaschine kommt es in $3\frac{5}{8}$ Stunden von A nach B. Das letzte dieser beiden Resultate enthält namentlich den Widerspruch in sich, dass das Schiff von der Wasserkraft allein getrieben in kürzerer Zeit von A nach B kommen soll, als wenn es von Wasserkraft und Dampfkraft zugleich getrieben wird. Hr. Heis bekam seine Resultate, indem er, wer kann errathen, aus welcher Uebereilung, geradezu setzte

$$x - y = 8\frac{1}{2} \text{ und } x + y = 15\frac{3}{4}$$

Daraus folgt dann wirklich $x = 12\frac{1}{8}$ und $y = 3\frac{5}{8}$.

Vielleicht verlangen einige meiner Leser die richtige Berechnung dieser Aufgabe; und sonach will ich sie gerne hieher setzen.

Man nehme an, die Entfernung von A bis B sei m. Die Dampfmaschine allein legt diesen Weg in x Stunden, also in einer Stunde den Weg $\frac{m}{x}$ zurück. Das Wasser allein legt den Weg m in y Stunden, also in einer Stunde den Weg $\frac{m}{y}$ zurück.

Dampfmaschine und Wasser vereinigt machen, dass in einer Stunde der Weg $\frac{m}{8\frac{1}{2}}$ zurückgelegt wird; dagegen wenn Wasser der Dampfmaschine entgegenwirkt, so wird in einer Stunde nur der Weg $\frac{m}{15\frac{3}{4}}$ zurückgelegt. Man hat also die beiden Gleichungen

$$\frac{m}{x} + \frac{m}{y} = \frac{m}{8\frac{1}{2}} \text{ und } \frac{m}{x} - \frac{m}{y} = \frac{m}{15\frac{3}{4}}$$

Oder $\frac{1}{x} + \frac{1}{y} = \frac{2}{17}$ und $\frac{1}{x} - \frac{1}{y} = \frac{4}{63}$

Daraus folgt $x = 11\frac{4}{97}$ Stunden und $y = 36\frac{27}{29}$ Stunden.

Nun hat Hr. Heis, nachdem sein Buch bereits gedruckt,

und in den Händen des Publikums war, die Falschheit seiner Resultate kennen gelernt, und anstatt in der zweiten Ausgabe die richtigen Resultate mitzutheilen, hat er daselbst eine ganz andere Aufgabe hingesetzt. Durch so ein Verfahren macht aber der Verfasser, dass die erste Ausgabe weniger gut neben der zweiten bestehen kann.

38) Aufgabe 59 (S. 198 in der ersten Ausgabe) ist folgende:

Zwei Kaufleute A und B haben zu drei verschiedenen Zeiten Handel mit einander getrieben. Beim ersten Handel gab A sein Kapital 4, und B das seinige 5 Monate lang her; der Gewinn war 3458 Gulden. Beim zweiten Handel gab A sein Kapital auf 7, und B das seinige auf 4 Monate ins Geschäft; der Gewinn war 3591 Gulden. Beim dritten Handel gab A sein Kapital auf 9 Monate, B das seinige auf 11 her; der Gewinn war 7651 Gulden. Wenn nun bei allen drei Geschäften der Gewinn verhältnissmässig gleich gross war; wie lassen sich daraus die Kapitalien der beiden Kaufleute berechnen?

Heis gibt für das Kapital des A die bestimmte Summe 3100 Gulden, und für das Kapital des B die Summe 7400.

Allein die Aufgabe, wie sie hier gestellt ist, führt nicht zu bestimmten Summen, sondern nur zu dem Resultate, dass sich das Kapital des A zu dem des B verhalte, wie 31 : 74, wie ich noch näher nachweisen will.

Das Kapital des A sei x, das des B sei y. An jedem einzelnen Thaler macht man monatlich den Gewinn z; und man hat jetzt folgende drei Gleichungen

$$\begin{aligned} 4xz + 5yz &= 3458 \\ 7xz + 4yz &= 3591 \\ 9xz + 11yz &= 7651 \end{aligned}$$

Daraus folgt der Reihe nach

$$z = \frac{3458}{4x + 5y}$$

$$z = \frac{3591}{7x + 4y}$$

$$z = \frac{7651}{9x + 11y}$$

Daraus ergeben sich die zwei neuen Gleichungen:

$$\frac{3458}{4x + 5y} = \frac{3591}{7x + 4y}$$

und

$$\frac{3591}{7x + 4y} = \frac{7651}{9x + 11y}$$

und aus beiden Gleichungen folgt $x : y = 31 : 74$, so dass sich weder für x noch für y eine bestimmte Summe ergibt.

In der zweiten Ausgabe steht diese Aufgabe 59 auf Seite 96; da hat aber Hr. Heis den dritten Handel auf folgende Weise abgeändert: A gibt sein Kapital und ausserdem noch 500 fl. auf $7\frac{3}{4}$ Monat, B das seinige auf 11 Monat.

Diese Abänderung des dritten Handels ist aber viel zu bedeutend, als dass man zugeben könnte, in der ersten Ausgabe sei nur ein Druckfehler. Ich behauptete daher, Hr. Heis habe (wie es von Vielen, wenn sie Aufgaben zusammensetzen, geschieht) bei Zusammensetzung dieser Aufgabe rückwärts verfahren, d. h. er hat sich das Geschäft dadurch erleichtert, dass er für die in der Aufgabe gesuchten Stücke bestimmte Zahlen annahm, und die Bedingungen der Aufgabe danach einrichtete. Er hätte aber auf der Stelle die Aufgabe vorwärts auflösen, d. h. die gesuchten Stücke als unbekannte Grössen in Ansatz bringen und untersuchen sollen, ob die Aufgabe eine Auflösung zulässt. Er würde dann schon bei der ersten Ausgabe diese Aufgabe so eingerichtet haben, dass er sie unverändert in die zweite Ausgabe hätte aufnehmen können.

39) Aufgabe 85 (Seite 202 in der ersten Ausgabe) ist folgende:

Ein Dampfwagen und ein Eilwagen gehen beide von entgegengesetzten Städten A und B ab, letzterer zwei Stunden früher als ersterer, und treffen nach 6 Stunden zusammen. Legt jeder derselben jede Stunde $\frac{1}{4}$ Meile mehr zurück, so treffen sie nach $5\frac{1}{2}$ Stunden zusammen; macht aber jeder derselben jede Stunde $\frac{1}{4}$ Meile weniger ab, so treffen sie nach 6 Stunden 35 Minuten zusammen. Wie viel Meilen legt jeder der Wagen in einer Stunde zurück, und wie weit ist A von B entfernt?

Der Dampfwagen legt jede Stunde x Meilen, der Eilwagen legt jede Stunde y Meilen zurück. Die Entfernung beider Oerter ist z Meilen.

Man hat hier folgende drei Gleichungen:

$$6x + 8y = z$$
$$5\frac{1}{2}.\ (x + \tfrac{1}{4}) + 7\tfrac{1}{2}\ (y + \tfrac{1}{4}) = z$$
$$6\tfrac{7}{12}.\ (x - \tfrac{1}{4}) + 8\tfrac{7}{12}\ (y - \tfrac{1}{4}) = z$$

Eliminirt man z, so bekommt man folgende zwei Gleichungen

$$6x + 8y = 5\tfrac{1}{2}.\ (x + \tfrac{1}{4}) + 7\tfrac{1}{2}\ (y + \tfrac{1}{4})$$
$$6x + 8y = 6\tfrac{7}{12}.\ (x - \tfrac{1}{4}) + 8\tfrac{7}{12}\ (y - \tfrac{1}{4})$$

Eliminirt man x, so bekommt man

$$91 - 14y = 91 - 14y$$

Diese Gleichung ist eine identische, d. h. gilt für jeden Werth des y, liefert also für y keinen bestimmten Werth. Es steht also in unserm Belieben, dem y irgend einen Werth beizulegen. Setzt man $y = 1$, so bekommt man folgende Resultate: Der Eilwagen legt jede Stunde y oder eine Meile zurück, der Dampfwagen legt jede Stunde x oder $5\frac{1}{2}$ Meilen zurück, und die Entfernung beider Orte ist 41 Meilen.

In der zweiten Ausgabe (wo diese Aufgabe auf Seite 200 steht) hat Heis die dritte Bedingung in folgende umgeändert:

Legt aber jeder derselben jede Stunde $\frac{1}{4}$ Meilen weniger zurück, und geht der Eilwagen zwei Stunden später ab, so treffen sie nach 7 Stunden 5 Minuten nach Abgang des Dampfwagens zusammen.

Hier bekommt man die drei Gleichungen

$$6x + 8y = z$$
$$5\frac{1}{2}.\ (x + \frac{1}{4}) + 7\frac{1}{2}\ (y + \frac{1}{4}) = z$$
$$7\frac{1}{12}.\ (x - \frac{1}{4}) + 5\frac{1}{12}\ (y - \frac{1}{4}) = z$$

Hieraus folgen geradezu die bestimmten Resultate $x = 5\frac{1}{2}$ Meilen, $y = 1$ Meilen, $z = 41$ Meilen.

Was aber diese von Heis gemachte Abänderung betrifft, so muss hier dieselbe Bemerkung wiederholt werden, welche ich am Ende von Nr. 38 hingesetzt habe.

40) Auf Seite 212 der zweiten Ausgabe ist Beispiel 58 folgende Gleichung:

$$\text{I)}\quad \frac{15}{x} - \frac{72 - 6x}{2x^2} = 2$$

Seite 220 gibt Hr. Heis folgende Werthe: $x = 6$, und $x' = 3$, sagt aber in einer Note, dass $x'' = 0$ ein dritter Wurzelwerth der Gleichung sei. Führt man 6 statt x in obige Gleichung, so bekommt man

$$\text{II)}\quad 2\frac{1}{2} - \frac{1}{2} = 2$$

führt man 3 statt x in obige Gleichung ein, so bekommt man

$$\text{III)}\quad 5 - 3 = 2$$

und hiermit ist nachgewiesen, dass $x = 6$ und $x' = 3$ zwei richtige Wurzelwerthe der vorgelegten Gleichung sind. Führt man aber 0 statt x in die vorgelegte Gleichung ein, so bekommt man

$$\text{IV)}\quad \frac{15}{0} - \frac{72 - 6.0}{2.0^2} = 2$$

Was kann man aber mit diesen in Form einer Gleichung verbundenen Ausdrücken anfangen? Das einzige wäre, dass man, weil 6.0 so viel als 0 ist, statt letzterer Gleichung auch setzen könnte

$$\text{V)}\quad \frac{15}{0} - \frac{72}{2.0^2} = 2$$

allein diese Gleichung hat eben so wenig Sinn, wie die vorige.

Ich ergreife daher die Gelegenheit, an die für alle Zweige des Calculs so hochwichtige Regel zu erinnern: „Niemals ist es erlaubt, mit Null zu dividiren.“ Auf diese Regel ist aber mit allem Gewichte aufmerksam gemacht in dem bereits citirten System von Ohm. Erster Band. Seite 112.

Es fragt sich also: Wie kam Hr. Heis zu der Behauptung, dass $x = 0$ ein der vorgelegten Gleichung

$$\text{I)}\quad \frac{15}{x} - \frac{72 - 6x}{2x^2} = 2$$

genügender Werth sei? Denn wenn man sie mit $2x^2$ multiplicirt, so geht sie über in

$$30x - 72 + 6x = 4x^2$$

oder in $x^2 - 9x + 18 = 0$

oder in VI) $(x - 6).(x - 3) = 0$

Daraus folgt nur $x = 6$ und $x' = 3$; und Niemand kann auch

nur im Entferntesten sich einfallen lassen, dass auch $x = 0$ der vorgelegten Gleichung genüge. Es ist aber nicht schwer zu errathen, warum Hr. Heis seinen Fehler gemacht hat. Die vorgelegte Gleichung

$$\text{I)}\quad \frac{15}{x} + \frac{72 - 6x}{2 \cdot x^2} = 2$$

hat er zuerst mit x multiplicirt und bekam dann

$$15 + \frac{72x - 6 \cdot x^2}{2 \cdot x^2} = 2x$$

Diese Gleichung multiplicirt er sodann mit $2 \cdot x^2$, und bekam

$$30 \cdot x^2 - 72 \cdot x + 6x^2 = 4x^3$$

Diese Gleichung kann auf folgende Weise zerlegt werden:

$$\text{VII)}\quad 4 \cdot (x - 6) \cdot (x - 3) \cdot x = 0$$

Aus dieser Gleichung folgt allerdings, dass auch $x = 0$ sei; allein der bei Gleichung VII befindliche gemeinschaftliche Faktor x hat sich nur eingeschlichen, und zwar dadurch, dass Hr. Heis die in der vorgelegten Gleichung I befindlichen Nenner nicht auf die einfachste Weise wegmultiplicirt hat. Dieser Faktor x, der sich also nur eingeschlichen hat, ist Ursache, dass Hr. Heis dem x einen Werth beilegt, welcher die vorgelegte Gleichung I auf die zwei unsinnigen Formen IV und V bringt.

41) Auf Seite 214 der zweiten Ausgabe ist Beispiel 98 folgende Gleichung

$$\text{I)}\quad \sqrt[3]{8x^3 + 12x^2 + 18x + 27} = \sqrt{4x^2 + 4x + 9}$$

Hierbei hat Hr. Heis einen Fehler gemacht welcher dem bei der vorigen Aufgabe gemachten grade entgegengesetzt ist; denn nur in einer Note sagt er, dass auch $x = 0$ ein dieser Gleichung entsprechender Werth des x sei. Hr. Heis hätte $x = 0$ ohne Weiteres in die Reihe der Werthe des x mit aufnehmen müssen; denn bei $x = 0$ geht Gleichung I über in

$$\text{II)}\quad \sqrt[3]{27} = \sqrt{9}$$

welche Gleichung wahr ist, sobald $\sqrt[3]{27}$ seine reelle Bedeutung, und sobald $\sqrt{9}$ seine positive Bedeutung repräsentirt; es geht nämlich Gleichung II über in

$$\text{III)}\quad 3 = 3$$

(Schluss folgt.)

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik.

I.

Diesterweg, Alaaf Preussen. Berlin 1842, Enslin. (30 S. 12.)

Die kleine Schrift — ein in der pädag. Gesellschaft in Berlin gehaltener Vortrag — ist dermalen wohl in den Händen der meisten Leser der Revue, da sowohl der Gegenstand — die rechten Gesichtspunkte der Turnübungen — als der Name des Verfassers die Aufmerksamkeit aller Pädagogen auf sie hat hinlenken müssen. Da sie indessen doch Manchem noch unbekannt sein möchte, so wollen wir hier in der Kürze berichten, dass D. die Turnübungen aus einem dreifachen Gesichtspunkte betrachtet und bespricht, aus dem Humanistischen, dem patriotischen und dem disciplinarischen. Daran werden dann mancherlei zeitgemässe Betrachtungen und einige pia desideria geknüpft, in der bekannten lebhaften Weise des Verfassers.

Ref., der, obwohl um volle zwanzig Jahre jünger als Diesterweg, doch leider den Jugendmuth und das Jugendvertrauen, die Jugendwärme bereits verloren hat, die D. sich zu bewahren weiss, kann von der Cabinetsordre, welche die Turnübungen wieder vorschreibt, nicht Viel erwarten. Preussen ist überhaupt dermalen in der seltsamsten Lage — ein erwachender Epimenides. Manches, was man seit 1840 versucht, wäre vor zwanzig Jahren zeitgemäss und dankenswerth gewesen. Jetzt kommts zu spät, es genügt nicht mehr. Es ist dem Lande gegangen, wie einem Menschen, der eine Zeitlang krank gewesen; bei der Genesung sitzt er in der Klemme. Er kann die durch seine Krankheit unterbrochenen Geschäfte nicht da wieder aufnehmen, wo er sie gelassen hat, weil unterdess die Umstände andre geworden sind; er kann auch nicht gut etwas ganz Neues beginnen und das Alte unberücksichtigt lassen. Summa, er weiss nicht, wie er sich helfen soll. Wie schön wäre es, wenn man jetzt schon dreissig Jahre geturnt hätte! Dann hätte der Fortschritt, zu dem die Gegenwart reif ist, auf den Alles hindrängt, eine Grundlage, dieser Fortschritt besteht aber darin, dass man die körperliche Ausbildung, die im Turnen eine individuelle ist, zu einer socialen, zu einer militairischen macht. Was bei dem gegenwärtigen System der stehenden Heere der Zwanzigjährige mit Widerwillen und Zwang und dabei mit grossem Geldverluste für sich selbst wie für das Land, lernen muss, das könnte bequem

und sollte während der Schuljahre — etwa von 13—17 Jahren — gelernt werden. Die Herren Linienofficiere lachen oder fluchen, wenn sie dergleichen hören, weil es ihnen gar zu curios vorkommt. Aber es wäre den Universitätsprofessoren der Mathematik vor dreihundert Jahren, welche die Studenten in den vier Species unterrichteten, wobei das Multipliciren und Dividiren indess schon für eine sehr schwere und nicht Jedem zugängliche Kunst galt, auch curios vorgekommen, wenn ihnen Jemand prophezeit hätte, nach dreihundert Jahren würden die meisten Bauernjungen mit Brüchen und Regeldetri rechnen können. Wer wissen will, was Schulknaben — und das unter sehr mittelmässigen Instructionen — in militairischer Ausbildung leisten können, und zwar ohne Vernachlässigung der sonstigen Schulpflichten, der sehe sich die Cadeten-Corps in Aarau, Bern, Lausanne u. s. w. an. Und was müsste sich erst leisten lassen, wenn einige tüchtige Männer, die pädagogisch-didaktische und scholastische Bildung mit militairischer und einer gründlichen Kenntniss der Gymnastik verbänden, Anlass hätten, Lehrgänge der Somascetik von den einfachsten Turnübungen an bis zur Bataillonsschule auszuarbeiten!

Doch das sind Träume, Schäume. Einmal sind wir dermalen so von unserer Vortrefflichkeit überzeugt, wir stecken so tief im Optimismus, dass vielleicht wieder ein neuer Tag von Jena nöthig sein wird, um uns zu überzeugen, dass es doch nicht wohlgethan war, die Schlafmütze über unsre Lorbeeren zu ziehen. Man baut nach langem Besinnen endlich ein paar neue Bundesfestungen; das wäre nun schön und gut, wollte man aber Officiere nach Strasburg schicken und einmal nachsehen lassen, welch ungeahnte Fortschritte die militairische Ausbildung in der französischen Armee, namentlich bei den chasseurs d'Orléans, gemacht hat, so wäre das noch viel besser. Starke und gewandte Leiber sind lebendige Festungen. Aber wer denkt daran? Man möchte sich zu Tode ärgern, wenn man bedenkt, dass Hr. Clias (jetzt leider auch schon ein Siebziger), der zur Ausbildung der französischen Armee unendlich beigetragen, sehr bequem für Deutschland hätte gewonnen werden, dass die durch ihn in der Somascetik gemachten Fortschritte uns zunächst hätten zu gute kommen können. Aber wer hat an ihn gedacht? In unsern Armeen hätte man ihn vielleicht, wenn er seine Dienste angeboten, nicht einmal angenommen, geschweige denn ihm neben einer angemessenen Thätigkeit den Rang eines Staabsofficiers gegeben. Die Franzosen haben ihn zu benutzen gewusst. — Fürs zweite steckt unsre Bureaukratie — und die militärische ist vielleicht die verhärtetste — noch bis an den Hals in den Ansichten der absolutistischen Zeit — das gilt von den sog. constitutionellen Staaten mit, ja hier ist es vielleicht noch viel ärger, weil die liberalen Staatsprincipien sich viel besser eignen, um eine consequente Bevogtung eines Volkes darauf zu gründen, als die

Principien der unumschränkten Fürstensouveränetät. Besagte Bureaukratie kann sich noch immer nicht an den Gedanken gewöhnen, dass das stehende Heer weiter nichts als die allgemeine Kriegsschule eines Landes und der Stab der Landwehr sein sollte.* Fürs dritte werden wir nachgerade wieder so tugendfromm, dass wir, wie es scheint, nicht eher Ruhe haben, bis die Schule, die sich in den letzten Jahrzehnten der ehemaligen klerikalischen Vormundschaft und Dienstbarkeit zu entziehen angefangen, wieder in der Sakristei glücklich untergebracht, der in der letzten Zeit angestrebte Charakter einer Anstalt für Lebensbildung ihr entzogen und der geistliche Charakter ihr wieder aufgedrückt ist. Es ist schon viel, dass die Frömmigkeit an den gottlosen Sprüngen, die jetzt wieder beginnen sollen, kein Aergerniss nimmt; jedenfalls würde sie aber Opposition einlegen, wenn man die Jugend, die ohnehin nicht Tugend hat, im Gebrauche der Waffen üben, sie gar hauen, stechen und schiessen lehren wollte. Und ein Gymnasiallehrer, der — übrigens in seinem Lehrfache tüchtig — bei gegenwärtigen Zeitläuften mehr einem Officier ähnlich sähe

---

* Seitdem dies geschrieben, melden die Zeitungen, dass die königl. sächsische Regierung die „Deutschen Jahrb." verboten hat und zwar heisst es in dem Verbot, in den neuesten Nummern hätten es die Jahrb. zu arg gemacht, früher hätten sie nur die Theologie angegriffen, jetzt aber negirten sie die Staatsverhältnisse u. s. w.

Ref. hat im Jahre 1841 nur dann und wann in die Jahrb. hineingeschaut, im Jahre 1842 hat er sie gar nicht mehr gelesen. Das Verbot reizte ihn, sich die neuesten Nummern (1843 Nr. 1—6) geben zu lassen. Zu seinem Erstaunen fand er, dass die Jahrb. just da verboten werden, wo sie das erste verständige Wort über Politisches sagen. Freilich ist dem Verstande bedeutend viel Unverstand beigemischt, und man sieht wohl, dass Ruge bei all seinem Reden gegen den Liberalismus und die Theorie doch nur aus einer unpraktischen Theorie in die andre gefallen ist, dass ihm die Anschauung der Wirklichkeit fehlt, vielleicht auch das Organ für Auffassung dessen, was überhaupt in einem Staate realisirbar ist. Wenn er die Kirche in die Schule verwandeln will (das wäre ja der in Zürich durch einen Druckfehler entstandene und bereits hinlänglich verhöhnte „Lehrerstaat"), so ist das so klug, als wollte er dem Menschen ein Organ, etwa die Ohren, abschneiden, und die Augen verpflichten, zugleich Ohr zu sein. Wenn er das Militärwesen völlig mit der Schule verschmelzen will, so heisst das ebenfalls über die Schnur hauen, „Vernunft wird Unsinn:" das Vernünftige ist, die Schule zu dem Kriegsdienste in dasselbe Verhältniss zu setzen, in welchem sie zur Kirche, zur Wissenschaft, zu den Gewerben u. s. w. steht. Wenn Ruge endlich „das gebildete und organisirte Volk sich selbst regieren und selbst Justiz handhaben lassen will im öffentlichen Leben und im öffentlichen Gericht," wenn er „den Liberalismus in Demokratismus auflösen will," so ist das höchst vernünftig und höchst unvernünftig, je nachdem man es versteht. Hat Ruge im Sinne, dass wir in Deutschland den Vormundschaftsstaat mit der republikanischen (polyarchischen) Demokratie vertauschen sollen, so wollen wir lieber es beim Alten und uns die Unbequemlichsten desselben noch eine Weile gefallen lassen; meint aber Ruge, die Monarchie (und zwar die wirkliche, in welcher der Fürst wahrhaft Fürst ist) sei einer Entwickelung in der Art fähig, dass das selfgoverment überall da eintritt, wo die Natur der Sache es gestattet, so muss man ihm beistimmen. Schade, dass man ihn nicht ausreden lässt.

als einem Pfarrer, würde sich vielleicht sehr schlecht empfehlen; jedenfalls ist zu vermuthen, dass geist- und weltliche Obrigkeit es viel höher zu schätzen weiss, wenn ein Solcher in den dogmatischen locis oder in Schellings neuesten Offenbarungen Bescheid weiss als wenn er ein theoretisch-praktischer Kenner der gesammten Somascetik, ein Meister der militärischen Ausbildung und derjenigen Künste ist, die man bisher die „ritterlichen" nannte, und die man hoffentlich noch einmal die bürgerlichen nennen wird.

Wie gesagt, unsre Hoffnungen vom Turnen sind gering, sehr gering. Nicht desshalb, weil die Regierung wahrscheinlich dafür sorgen wird, dass der Turnplatz nicht wieder zu einem Maifelde wird, wo die christlich-germanische Burschenschaft sich beräth, in wie viele Gaue das neue deutsche Reich eingetheilt und ob Hr. Follen, dermalen in Zürich, deutscher Kaiser werden soll. Denn die Jugend soll sich bilden, nichts Anderes; sie soll lernen, damit sie in mündigen Jahren zu Etwas zu gebrauchen sei. Aber deshalb hoffen wir nichts vom Turnen, weil es einerseits nicht genügt und andrerseits die heutige Jugend am blossen Turnen auf die Dauer so wenig Freude zeigen wird als am Tanzen. Auch das kommt sehr ab, selbst junge Leute aus Kategorien, die Cicero's Nemo saltat sobrius etc. nie gelesen haben, finden das Tanzen langweilig. Unsre Zeit ist zu ernst für das Spiel, und das blosse Turnen, das vielleicht den Knaben ergötzt, wird Jünglingen bald als ein langweiliges Spiel erscheinen, so lange es für sich etwas sein will. Würde man es dagegen mit der militairischen Ausbildung in Beziehung setzen, würde die Jugend das Gefühl haben, dass dieses Laufen, Springen, Klettern, Ringen, Voltigiren u. s. w. einen objectiven Zweck hätte — dann freilich wäre es ein Andres.

Wie gering aber auch die Hoffnungen sind, diese Träume in Erfüllung gehen zu sehen, so ist es doch vielleicht gut, wenn einige Männer, welche in der Lage gewesen sind, die technischen Grundlagen für Aufstellung dieses Theiles der Staatspädagogik zu erwerben, in der Stille die Sache, wenigstens theoretisch, ausbilden. Ref. hatte einmal die Absicht, und er hat sich damals mit schwerem Geld- und Zeitaufwande in den Besitz der Instructionsreglements mehrerer deutschen und ausländischen Armeen und zwar aus verschiedenen Epochen gesetzt, überhaupt eine vielschichtige Litteratur des Gebietes zusammengebracht, um alle früheren Erfahrungen zusammen zu haben. Weil er aber nicht zu den Naturen gehört, die im dreissigsten Jahre ihres Lebens an einer Sache arbeiten können, von der sie vermuthen müssen, dass sie erst zehn Jahre nach ihrem Tode gebraucht zu werden Hoffnung hat, so hat er das Angefangene liegen lassen. Hoffentlich gibt es Andere, deren Lage und Gemüthsart ihnen gestattet, für die Zukunft zu arbeiten. Kommen wird sicherlich die Zeit, wo man es ganz natürlich finden wird, dass jeder sechs-

zehnjährige Gymnasiast oder Realschüler nicht nur für seine Person manoeuvrirfähig, sondern auch im Stande sei, einen Zug oder eine Batterie zu führen. So toll es uns im heutigen Deutschland vorkommen würde, wenn sich in unsern Städten Leute als öffentliche Schreiber ernähren wollten (wie in Italien und theilweise in Frankreich), weil fast Jeder selbst lesen und schreiben kann: so toll wird es unsern Nachkommen vorkommen, dass es eine Zeit gegeben hat, wo man nicht für den Krieg, sondern im Frieden einen eigenen Beamtenstand von Subalternofficieren unterhalten hat. In der That, was ein Subalternofficier — Lieutenant und Hauptmann — von Kriegswissenschaft verstehen muss und in der Regel davon versteht, das kann jeder sonst gebildete Mann recht gut neben dem, was er sonst zu lernen hat, sich aneignen. Jetzt freilich nicht, wo man erst mit zwanzig Jahren in die Mysterien des Linksum, Rechtsum, Gewehr auf, Wischt aus u. s. w. eingeweiht wird.

Doch ich mache diesen Ketzereien ein Ende.

Mgr.

Verfassung des mit dem Grossherzogl. Friedrich-Franz-Gymnasium (zu Parchim) vereinigten Realgymnasiums. (Der Schulschriften etc. erstes Heft. Michaelis 1841). Von Director Dr. *Zehlicke* (IV und 133 S. kl. 8.)

(Schluss.)

Ref. ging mit der Absicht, das vorliegende Schriftchen auf ein paar Seiten kurz anzuzeigen, an die Arbeit; er hat sich hinreissen lassen — l'appétit vient en mangeant, — die ersten 28 Seiten desselben mit seinen Glossen zu begleiten. (Findet man den Fortgang dieser Glossen nicht ganz logisch, so ist das Sache des Textes, dem zu Folgen war.) In ähnlicher Weise noch hundert Seiten mitzugehen, passt nicht füglich an; es bleibt also nichts übrig, als den nun folgenden Lehrplan an ein paar Stellen zu beschauen. Der Grundfehler dieses Lehrplans liegt begreiflicherweise zunächst darin, dass hier Gleiches zu Ungleichem, a zu m und a zu n dasselbe Verhältniss haben soll — ein Problem, das eben nicht zu lösen ist. Voraus ist über den Lehrplan zu bemerken, dass der Unterricht in den vier unteren Classen für alle Schüler derselbe ist (die Realisten lernen also vier Jahre Latein und zwei Jahre Griechisch*), in den drei oberen Classen werden die Realisten von dem lateinischen und griechischen Unterrichte dispensirt und erhalten dafür Unterricht in ihrem Berufe näher liegenden Fächern.

S. 40—49 ist vom Religionsunterrichte die Rede, S. 50 folgen die Wissenschaften; 1. Mathematik. Hier werden wir alsbald belehrt, dass eine Schule, „die nur solche Zöglinge hat,

*) So sollte man glauben; S. 102 und 105 steht indess, „die Realgymnasiasten haben nur an dem Unterricht in den drei unteren lateinischen Classen Antheil;“ „an dem Unterricht im Griechischen nicht.“ S. 32—33 heisst es: „der Unterricht sei durch die vier unteren Classen für alle Schüler derselbe.“ Auch das kann ich nicht vereinigen.

welche sich den Facultätsstudien widmen wollen, einen andern Lehrplan für die Mathematik aufstellen wird als eine gemischte Anstalt.“ Just so hatten wir es gemeint. Uebrigens verdient der (vom Conrector Gesellius entworfene) Lehrgang von Realschulen erwogen zu werden. — 2. Die Naturwissenschaften. Hier vernehmen wir, dass die Natur „auch denen, die studiren wollen, nicht ganz unbekannt bleiben darf;“ da sie jedoch später auf die Universität kommen und dort die Sache besser studiren können, als es auf einem Gymnasium möglich ist; da ferner die übrigen Unterrichtsgegenstände schon so viel Zeit und Kraft in Anspruch nehmen: „so kann das Gymnasium — wie denn manche Gymnasien diesen Gegenstand entweder nur pro forma mit in ihren Unterrichtsplan aufnehmen, oder, was wenigstens besser wäre, ganz weglassen, — sich höchstens das Ziel setzen, es dahin zu bringen, dass seine Zöglinge in der Natur als Fremdlinge leben, sondern wenigstens mit den wichtigsten Erscheinungen in derselben eine richtige Vorstellung verbinden. — Sonach zerfällt unser naturwissenschaftlicher Unterricht in zwei Zweige, den einen beschränkteren für alle unsere Zöglinge gemeinschaftlichen, und den zweiten, bei weitem umfanglicheren für die Realgymnasiasten besonders bestimmten.“ Ref. will nicht untersuchen, ob denn dieser beschränktere naturkundliche Unterricht für die Gymnasiasten auch wohl ausreichen möchte; ob nicht vielleicht Hr. Zehlicke wieder in den Kategorien vergriffen und übersehen hat, dass der Unterschied des naturkundlichen Gymnasial- und Realschulunterrichts weniger ein quantitativer zu sein hat, und zwar so, dass im Gymnasium die Grammatik der Natur Hauptsache ist und in dem Werke des Naturautors nur Weniges, dieses aber statarisch gelesen wird, während in der Schule dafür gesorgt werden muss, dass die Schüler über die grammatischen Schwierigkeiten bald hinaus und dann zur Lectüre des Buches der Natur kommen, damit sie vor dem Abgange von der Schule ein gut Stück in den Autor hineingelesen haben und namentlich diejenigen Naturvocabeln nebst ihren Familien sich in dem grossen Buche besonders gut gemerkt haben, mit denen sie einmal viel zu thun bekommen werden. Alles das mag dahin gestellt bleiben, ich will nur darauf aufmerksam machen, dass diese Einrichtung des naturkundlichen Unterrichts eine Bresche in das Vereinigungssystem schliesst. Ein noch grösseres Loch wird sich unten zeigen. — Von S. 61—67 ist von Geschichte und Geographie die Rede, ich gehe darüber hinweg. — S. 67 beginnt die deutsche Sprache; dieser Abschnitt ist durch ein Motto aus des Ref. „Moderne Philologie“ eingeleitet und stimmt in allem Wesentlichen mit den von mir für den Unterricht in Sprachen und Litteraturen gemachten Vorschlägen überein. Nur fehlt für die Gymnasiasten der Unterricht im Mittelhochdeutschen, und da Gymnasiasten und Realisten zusammensitzen, so begreife ich den ganzen Unterricht nicht. Fürs Erste muss der Sprachunterricht

auf das historische und comparative Moment verzichten; dem Unterrichte in der Litteratur (Theorie, Geschichte und Interpretation geht es eben so: der Lehrer darf bei der deutschen Iphigenie nicht die griechische herbeiziehen, er darf bei lyrischen Gedichten keine Parallelstellen etwa aus Horaz oder aus irgend einem mittelhochdeutschen Gedichte beibringen, die Poetik und Rhetorik kann nur eine deutsche sein und allenfalls noch auf das Französische Rücksicht nehmen, während doch die Gymnasiasten antike Poeten und Prosaisten kennen; die Litteraturgeschichte darf nur mit Haller beginnen, weil nichts Mittelalterliches gelesen worden ist — nicht einmal Reineke de Vöss, was doch in plattdeutschem Lande so nahe läge, an Parallelen und Vergleiche zwischen antiken und modernen Autoren, Werken und Litteraturperioden ist gar nicht zu denken; — was endlich aus der allgemeinen Grammatik vor diesem gemischten Publikum werden soll, ist gar nicht abzusehen: das wird eine allgemeine Grammatik, in der vom Griechischen und Lateinischen abstrahirt werden muss, in der nicht einmal vom Optativ oder vom Dual die Rede sein darf. Kurzum, ich sehe überall Hindernisse, oder vielmehr, ich sehe, dass die Gymnasiasten nicht in einem Gymnasium, sondern in einer Realschule Deutsch lernen. — Beim deutschen Unterrichte scheint Hr. Zehlicke sich indess noch einigermassen diesen Uebelstand selbst zu verbergen, beim Französischen — S. 87 ff. — wird geradezu eingestanden, dass mit der Theilnahme der Realisten am Unterrichte derselben seinen gymnasialen Charakter verliert: „wir müssen die Aufgabe der Realschule um so mehr als maassgebend annehmen, da die Gelehrtenschule, zumal in ihrer Vereinigung mit der Realschule, ihrer Aufgabe vollständig genügt, wenn sie dieselbe auch erst am Ende des gesammten Schulcursus als gelöst darstellt.“ Den hier angegebenen Causalnexus verstehe ich nicht; nach meinem Gefühle dürfte das Bedürfniss der Realisten beim französischen Unterrichte in einer von Realisten und Gymnasiasten besuchten Schule nur dann maassgebend sein, wenn das Bedürfniss des Realisten dasjenige des Gymnasiasten umschlösse, wie etwa Sechs in Neun steckt. Leider aber verhalten sich die beiden Bedürfnisse wie Primzahlen zu einander, sie haben kein Verhältniss, keinen gemeinschaftlichen Factor. Ein andermal mehr davon. Uns genügt es hier, die Thatsache festgestellt zu haben, dass ein Mischgymnasium kein Gymnasium mehr ist, sondern eine Realschule: bei Mesalliancen folgen die Kinder der schlechteren Hand. — Uebrigens will es mir scheinen, als ob der von Hrn. Zehlicke für das Französische entworfene Lehrplan weniger für eine Realschule als für eine Mädchenschule passte; sein Elementarcurs z. B. für das zweite und dritte Schuljahr (also für 11—12jährige Knaben) scheint dem Verfahren irgend einer welschen Bonne abgesehen zu sein und mag in die Kinderstube irgend eines Junkers, dessen eheliche Sprossen mit 6—7 Jahren sollen „Bon

jour papa“ etc. sagen können, ganz gute Dienste leisten. Wenn also Hr. Zehlicke auch die von mir aufgestellte Unterscheidung zwischen elementarischem, grammatischem und litterarischem Cursus macht, so ist doch der Inhalt seiner Curse ein ganz anderer als bei mir. Hr. Zehlicke sagte selbst: „Ob sich das vorgesteckte Ziel erreichen lassen werde, dafür spricht keine Erfahrung.“

Ich übergehe das über die andern Fächer Gesagte und schliesse diesen Artikel. Während des Schreibens ist mir wohl die Feder stille gestanden, weil das, was ich zu sagen hatte, Hrn. Zehlicke, vielleicht auch einen Theil seiner HH. Collegen, verletzen musste und ich das gern vermieden hätte, weil ich Hrn. Zehlicke als tüchtigen Director, dessen Schule stets zu den besten des meklenburgischen Landes gehört hat, sehr hoch schätze. Hätte ich jetzt wieder anzufangen, so würde ich den Gegenstand allgemein behandeln, über „die Gymnasien mit realistischen Parallelclassen“ schreiben, wobei dann Niemand genannt zu werden brauchte; dazu ist es jetzt zu spät. Jedenfalls muss ich solche kluge Leser, die bei jeder Polemik nach geheimen Ursachen dieser Polemik spüren und denen die einfache Ursache viel zu einfach ist, um darauf zu fallen, bei dieser Gelegenheit bitten, bei mir nicht ihre Pfiffigkeit vorauszusetzen: ich habe in Hrn. Zehlicke nur den Vertreter der Mischgymnasien angegriffen (wenn sie diese Glossen zu seiner Schrift einen Angriff nennen wollen); — die weichgestimmten und „gemüthlichen“ Leser aber, die es „inhuman“ finden, einen ehrenwerthen und verdienstvollen Mann wegen einer „blossen“ Meinung, wenn auch sie selbst dieselbe als irrig erkennen sollten, so „anzugreifen,“ die muss ich bitten, mir ein Mittel anzugeben, wie man Meinungen bekämpfen und dabei diejenigen unberührt lassen kann, welche zu diesen Meinungen sagen: es sind die meinigen. Oder soll etwa gar keine Polemik sein? Bequemer wäre das allerdings; aber *ὁ πόλεμος πατὴρ πάντων*. Zudem ist die wissenschaftliche Litteratur kein Salon, in dem es Pflicht ist, jedem Widerspruch, wenn man einen solchen sich ja erlauben will, in eine artige, schmeichelhafte Wendung zu verstecken: wir sind ein Debatting-Club und sollen nicht Complimente, sondern das Wahre und Zweckmässige hervorbringen. Hr. Zehlicke hat gegen die Realschulen als besondere Anstalten gesprochen; so lag es dann mir, als „einen der kecksten Vertreter der Realschulen“ nahe, gegen das kuppelnde Juste-Milieu und seine Weise, der Gelehrtenschule eine Realschule anzuschweissen, zu sprechen, was ich in meiner „Bürgerschule“ (S. 228—229) nur hatte im Vorbeigehen thun können. Habe ich dabei wieder Personen verletzt — und ich vermuthe, dass deren nicht wenige sind, da ja viele „hohe Behörden“ die Gründung von realistischen Parallelclassen bei Gymnasien anordnen, so thut mir's leid, ich muss mich aber darein ergeben: amicus Plato etc. In zwanzig Jahren wird sich zeigen, wer heute Recht hat. Mgr.

B. Hand-, Lehr- und Lernbücher.

II.

Xenophontis Convivium Hiero Agesilaus. In usum discipulorum quum publicum tum privatum edidit Gust. Alb. Sauppe. Helmstadii in libraria Fleckeisenia. MDCCCXLI.

Ξενοφῶντος Κύρου ἀνάβασις. Mit erklärenden Anmerkungen zunächst für den Schulgebrauch der mittlern sowie für die Privatlectüre der obern Gymnasialclassen. Herausgegeben von *G. Graff*, Oberlehrer am königl. Gymnasium in Wetzlar. Leipzig 1842. Bei E. B. Schwickert.

Mit Recht ist Xenophon immer als ein Hauptbuch für die griechische Lectüre in den mittlern und selbst obern Classen der Gymnasien benutzt worden, da er sich, wenigstens in den Schriften, welche gewöhnlich gelesen werden, durch Correctheit und Präcision der Sprache ohne Künstelei, durch Natürlichkeit ohne Trivialität, durch ein lebendiges Colorit und durch eine über das Ganze ergossene Anmuth auszeichnet, und dadurch bald bewirkt wird, dass der Schüler diesen Schriftsteller und mit ihm die griechische Sprache lieb gewinnt. Dem grossen Bedarf von Ausgaben ist in der neuern Zeit von den Philologen gewiss in jeder Rücksicht genügt worden. Soll aber durch Xenophon wirklich jene Liebe erregt werden, so darf der Schüler nicht zu früh, namentlich nicht bevor er mit der Formenlehre und der gewöhnlichen Syntax bekannt ist, zu der Lectüre desselben hinzugeführt werden, damit ihm nicht das stete Hinweisen auf die grammatische Form im raschern Fortschreiten hindere und in der Auffassung der an sich leichten Gedanken und angenehmen Schilderungen störe. Nimmt man die grössern kritischen, nicht für den Gebrauch der Schüler bestimmten Ausgaben aus, so sind alle Commentare mit Rücksicht auf jenen Umstand ausgearbeitet: sie leiten zum Verständniss an, geben dem Schüler Gelegenheit zu eignen Forschungen, indem sie eher zu wenig als zu viel darbieten, und suchen eine grössere Kenntniss der griechischen Sprache bei ihm zu erzeugen.

Die Herren Herausgeber beider vorliegenden Schriften sind verschiedene Wege gegangen. Hr. Sauppe will durch seine Ausgabe besonders die Privatlectüre der bezeichneten Schriften Xenophons befördern; die Anmerkungen sind auf das Nothwendigste beschränkt und ohne den Schmuck der Gelehrsamkeit abgefasst. In den Anmerkungen, die grösstentheils die Sprache betreffen, ist in der Regel nicht auf die gangbaren Schulgrammatiken verwiesen, weil diese ja der Schüler, wenigstens in ihren Grundzügen kennen muss, und nur dann und wann findet sich ein Citat aus den Grammatiken. Wäre dieses nur bei schwierigen Dingen geschehen, so wäre es ganz lobenswerth; aber jetzt wird der Schüler oft bei den bekanntesten Regeln auf die Grammatik verwiesen und bei den Schwierigern fehlt ein Citat. Hr. Sauppe beruft sich für das Erscheinen seiner Ausgabe nicht auf die Nothwendigkeit derselben und theilt die Ursachen nicht mit, welche

ihn zur Bearbeitung veranlassten, sondern er weist nur auf die Brauchbarkeit des Buches selbst hin (wir werden unten sehen, mit welchem Rechte); Herr Graff dagegen glaubt, dass seine Ausgabe, bei deren Ausarbeitung er Krügers und Poppo's Commentare wohl benutzt zu haben versichert, durchaus nothwendig sei, weil noch keine ähnliche existire, welche den Schüler der untern Classen bei der Vorbereitung zur Unterstützung, denen der obern Classen aber bei der Privatlectüre zur Leiterin dienen könne. Die Ausgabe möchte jedoch für den letztern Zweck viel anders einzurichten, und namentlich Vieles wegzustreichen gewesen sein. Denn es möchte wohl schwerlich in den obern Classen Schüler geben, welche erst zu der Ausgabe Hrn. Gr's greifen müssten, um zu erfahren, dass θᾶττον von ταχύς (S. 13 *), ἡσθεις von ἥδομαι (S. 14, 47), ἔπεισα von πείθω (S. 16, 87), oder ἀλέξασθαι von ἀλέξω (S. 19, 36) abzuleiten sei. Für die mittlern Classen aber, wie Hr. Gr. sie sich denkt, in denen nämlich die Schüler „nicht wissen, wie sie dieses oder jenes Wort aufschlagen, ob sie diese oder jene Bedeutung von dem Lexikon für die geeignete halten sollen," ist weder Xenophon noch irgend ein anderer Schriftsteller passend, mag ihn nun Hr. Gr. oder ein anderer Philolog für den Schulgebrauch zubereitet haben. Denn der Schüler würde durch das häufige Nachschlagen in Rost oder Buttmann und Passow so sehr in Anspruch genommen werden, dass er kaum auf die schönen Länder-, Völker- und Charakterschilderungen merken könnte. Für Schüler dieser Qualität ist eine Chrestomathie, ein Uebungsbuch das geeignetste. Da stehen kleine Sätze, leicht überschaubare angenehme Erzählungen und die Anmerkungen weisen ihm so lange in der Grammatik und dem Lexikon den Weg, bis er ihn selbst finden lernt. Ist er dieses im Stande, so werde er zur Lectüre eines leichten Schriftstellers geführt, und er wird zwar einen etwas spätern, aber auch einen durch das grammatische Kreuzfeuer ungestörten Genuss haben. Wie das Buch Hrn. Gr's jetzt eingerichtet ist, wird es, — das ist unsre feste Ueberzeugung, für den Faulen ein Ruhepolster, für den Gedankenlosen ein Zubläser, für den Strebsamen und rüstig Fortschreitenden aber ein Irrgarten sein, in dem Hr. Gr. den Irrthum leider nur gar zu oft vermehrt. Der Grund davon, dass so wenig in dieser Ausgabe geleistet ist, ist nicht nur in der unmethodischen Methode Hrn. Gr's, sondern wohl auch in den fabriksmässigen Arbeiten und hauptsächlich in der geringen Kenntniss der griech. Sprache zu suchen. In den Anmerkungen ist der Ausdruck nicht selten so unverständlich, dass ein Schüler, wie Hr. Gr. ihn sich denkt, wohl die Worte papageienartig nachschwatzen, aber nicht verstehen wird. Was soll sich z. B. ein Schüler dabei denken: „ὑποσχόμενος mit folgendem Infinitiv. Aor., indem die zukünftige Thätigkeit nur momentan in ihrer Vollendung aufgefasst ist;" (S. 9, *), oder wie soll er ohne ausführliche Erklärung des Lehrers „die

subjective Behauptung mit objectiver Gültigkeit" (S. 19, 39), „das quantitative Ziel" (S. 7, 60. 11, 11.), „das subjectiv Verneinte" (S. 8, 62.) verstehen? Hier hat Hr. Gr. gegen die pädagogische Hauptregel, die Schüler nicht daran zu gewöhnen, dass sie etwas zu begreifen glauben, was sie wirklich nicht verstehen, sehr verstossen. Wenn die Tertianer von subjectiven Behauptungen mit objectiver Gültigkeit zu reden anfangen, wenn die Lehrer selbst nicht auf Bestimmtheit und Deutlichkeit der Begriffe hinarbeiten, dann gute Nacht Klarheit der Gedanken! — Dass Hr. Gr. in seinem Commentare nach diesem Ziele hinsteuert, davon werden unten genügende Beispiele folgen; hier nur folgende: S. 18, 3. soll etwas den Gedanken mehr hervorheben, auf derselben Seite Anm. 31. etwas mehr als das Mittelbare bezeichnen, S. 19, 42. etwas mehr auf ein anderes Wort zu beziehen sein; S. 21, 94. etwas den Begriff der Thätigkeit mehr hervorheben u. s. w. u. s. w. Fast alle diese mit mehr gemachten Unterscheidungen sind falsch, denn die Sprache unterscheidet ja nicht nach Zoll und Fuss, oder nach Loth und Pfund, und die Einführung der Unterscheidung von Wörtern und Constructionen durch mehr in die Schulen ist ein Vergehen gegen die Schüler, weil sie dadurch gewöhnt werden zu glauben sie verstünden etwas, was sie doch nicht verstehen. Obgleich diesen Fehler viele Lehrer haben, glauben wir Hrn. Gr. dadurch doch nicht im Geringsten entschuldigt.

Dass nun dieser neue Commentar Xenophons, welcher die Grammatiken von Buttmann, Matthiä, Rost und Kühner auf jeder Seite 4 und 5mal citirt, doch des Griechischen nicht kundig ist, und dass er klüger gehandelt haben würde, Commentare anderer Gelehrten zu studiren, als sich selbst zur Abfassung von Anmerkungen zu entschliessen, wird aus dem Folgenden deutlich werden. Bei Versehen von der Art, dass Hr. Gr. S. 18, 23 bei dem Worte ὅ, τι von „der Koronis, als dem Zeichen der Krasis" redet, wollen wir uns nicht aufhalten, obgleich diese Koronis ein Beweis der Gedankenlosigkeit ist, mit welcher diese Anmerkungen zusammengeschrieben sind. Dass in ὅ, τι keine Krasis stattfindet, wird schon ein Tertianer begreifen, der die zweite von Hrn. Gr. citirte Stelle aus Buttmann §. 29 nachsieht. Zieht er vor, die erste §. 15, 3. zu lesen, so findet er gar nichts, was hieher gehört; liest er aber §. 15, 2. nach, so erfährt er, dass man dieses Zeichen nicht Koronis, sondern Diastole oder Hypodiastole nennt. Der Schüler freilich, welcher sich der Grammatiken von Kühner, Matthiä und Rost bedient, erhält hier und an vielen andern Stellen keine Weisung, kann daher den Commentator nicht controliren und wird durch ihn verleitet, sich einen falschen Namen einzuprägen. Wir wollen nicht davon reden, dass Wörter, bekannte Wörter ganz falsch übersetzt sind, wie z. B. I, 1, 8, δαπανᾷν durch „Mühe auf etwas verwenden," während es doch hier, I, 3, 3. und wo

es sonst noch vorkommt bedeutet „Geld auf etwas verwenden.“ Alle dergleichen Sächelchen wollen wir übergehen, obgleich wir nicht weniges Interessantes vorbringen könnten, und wollen uns zu Stellen wenden, in denen neben Unklarheit der Gedanken, zugleich Unkenntniss der griech. Sprache sichtbar wird.

S. 18, 28 erklärt er in der Redensart ἀγαγὼν εἰς τοὺς βαρβάρους die Präposition εἰς durch gegen, meint, sie wäre in feindseligem Sinne gesetzt und verweist auf Kühner. Wir sehen uns daher genöthigt, Hrn. Gr. ebenfalls zu verweisen und zwar auf die grössere oder kleinere Ausgabe von Krüger, welche er benutzt haben will. Hier wird er εἰς βαρβάρους durch εἰς βαρβάρων χώραν erklärt und durch viele Parallelstellen erläutert finden. S. 19, 54. wird in der Stelle τὰ μὲν δὴ Κύρου δῆλον ὅτι οὕτως ἔχει πρὸς ἡμᾶς ὥπερ τὰ ἡμώτερα πρὸς ἐκεῖνον, das τὰ μὲν für den Accusativ ausgegeben und erklärt: „was die Verhältnisse des Kyros anbelangt.“ Der Schüler, welcher einige Kenntnisse hat, construirt: δῆλον, ὅτι τὰ Κύρου οὕτως ἔχει πρὸς ἡμᾶς, ὥσπερ u. s. w. und erkennt in τὰ μὲν das Subject zu ἔχει. Hat der Schüler noch Achtung vor seinem Commentare, so wird er die Citate nachschlagen, um über diesen Accusativ Aufschluss zu erhalten, findet aber das Erwartete nicht, sondern nur die Bemerkung, dass bei τὰ μέν weggelassen ist πράγματα. Hier hat also Hr. Gr. den Schüler irr geleitet, und konnte selbst nicht einmal durch die in Krügers Ausgaben beigefügte Uebersetzung: „die Verhältnisse des K. zu uns sind offenbar dieselben, wie die unsrigen zu ihm,“ zu einem richtigen Auffassen des leichten Sätzchens gebracht werden. — S. 19, §. 8. wird bei τούτοις ἀπορῶν τε καὶ λυπούμενος bemerkt, dass ἀπορεῖν gewöhnlich mit dem Genitiv, selten mit dem Dativ construirt werde, der hier wohl mehr auf λυπούμενος zu beziehen sei. Damit ist Hr. Gr. zwar einer Schlinge entgangen, aber der Schüler ist in seinem Wissen nicht gefördert, und liest er ein paar Capitel weiter, so findet er I, 5, 3. ἀπορούντες τῷ πράγματι, wo Hr. Gr. stillschweigt und nicht einmal auf seine frühere Anmerkung verweist. Was soll nun der Schüler anfangen, da ein zweites Verbum sich hier nicht findet? Hätte Hr. Gr. einen Blick in die Ausgabe von Bornemann geworfen, so würde er: ἀπορεῖν τινι, *ob aliquam rem nescire, quid consilii capias*, ἀπορεῖν τινος *carere aliqua re*, gefunden und τούτοις für den Dativ causalis erkannt haben. — S. 16, §. 15. wird zu der Stelle: ἦσαν δὲ οὗτοι (nämlich die δύο λόχοι, welche umkamen) ἑκατὸν (ἕκαστος) ὁπλῖται, die Bemerkung gemacht: „Krüger ergänzt hier das collectivische ἕκαστος als Apposition zu ἑκατόν, wo allerdings das Prädikat im Plural folgen konnte.“ Was soll nun der Schüler mit diesem appositiven ἕκαστος zu ἑκατόν anfangen? Er wird sich entweder vergebens den Kopf zerbrechen, oder endlich auf den Gedanken kommen, dass Hr. Gr. die Stelle nicht

verstanden, ἕκαστος Apposition zu οὗτοι und ἑκατὸν ὁπλῖται das Prädikat sei. In allen andern, doch besonders in schwierigern Stellen der Art hätte Hr. Gr. zuerst die Construction auffassen und dann lieber eine etwas längere und klare, als eine kurze und confuse Anmerkung beisetzen sollen. Hier würden wir bemerken: „da die Zurückgebliebenen aus zwei Lochen bestanden, und in einem Lochos regelmässig 100 Mann vereinigt waren; so ist die Zahl für zwei Lochen zu gering, und Krüger vermuthet daher ἑκατὸν ἕκαστος, wo ἕκαστος auf λόχος zurückgeht. Besser wäre wohl mit Rücksicht auf die Zweiheit ἑκάτερος ergänzt worden. Ueber die Verbindung οὗτοι ἦσαν ἑκατὸν ὁπλῖται, wo wir ἑκατὸν ὁπλιτῶν erwarten, S. 1, 7, 14. IV, 3, 16.“ So möchte die Stelle deutlich sein. — Ferner I, 2, §. 25. wird in γυνὴ προτέρα Κύρου πέντε ἡμέρας εἰς Ταρσοὺς ἀφίκετο der Accus. πέντε ἡμέρας als Accus. der Zeitdauer erklärt, so dass der Schüler übersetzen muss „sie kam fünf Tage lang.“ Sehe Hr. Gr. die aus Rost und Buttm. citirten Stellen nach, und es wird ihm hoffentlich nach Vergleichung der Beispiele deutlich werden, dass er etwas Fehlerhaftes gesagt hat. Die Verweisung auf Matthiä ist fehlerhaft; es hätte heissen sollen 425, 1, a. In unsrer Stelle ist durch den Accus. das Maass angegeben, um welches eine Sache die andere übertrifft. — Ferner I, 2, 12. heisst es: ἀφικνεῖται Ἐπύαξα. καὶ ἐλέγετο Κύρῳ δοῦναι χρήματα. Hr. Gr. wirft zu ἐλέγετο die Frage auf, was man dabei ergänzen könnte, und bemerkt dann, dass nach den unpersönlichen Passivis der Accusat. c. Infinit. folgen könne. Dadurch ist es denn deutlich, dass Hr. Gr. schon wieder eine ganz einfache Construction nicht verstanden hat. Nämlich Xenophon construirt hier ἐλέγετο persönlich, weil der Name unmittelbar vorhergeht, Hr. Gr. aber nimmt ἐλέγετο unpersönlich und will haben, dass man αὐτὴν zu dem Infinitiv ergänze. Hier haben wir ein deutliches Beispiel, wie gedankenlos Hr. Gr. bei Benutzung der Ausgabe von Krüger verfährt. Krüger macht nämlich zu dem in demselben §. folgenden unpersönlichen ἐλέγετο die Bemerkung: „Ueber den Accus. c. Infin. bei ἐλέγετο vergl. §. 21.“ Diese Bemerkung zieht Hr. Gr. an die falsche Stelle, verweist aber weder auf das unmittelbar folgende unpersönliche ἐλέγετο, noch auf §. 21. sondern bringt an dieser Stelle die Regel noch einmal. — Ferner I, 2, 24, liest man: τὴν πόλιν ἐξέλιπον οἱ ἐνοικοῦντες, πλὴν οἱ τὰ καπηλεῖα ἔχοντες. Hier macht Hr. Gr. die Bemerkung: „πλὴν als Präposition mit Genit. also hier: sc. τούτων, oft wird aber auch der Genitiv durch einen Satz umschrieben.““ Wäre πλὴν Präposition, so müste es heissen πλὴν τῶν τὰ καπ. ἐχόντων. Das von Hr. Gr. ergänzte τούτων ist ganz falsch, denn man kann doch nicht sagen πλὴν τούτων οἱ ἔχοντες. Der zweite Theil der Anmerk., dass nämlich zuweilen st. des Genit. ein ganzer Satz stehe, scheint Aufschluss über τούτων zu geben. Nämlich Hr.

Gr. sah den Satz nicht genau an, glaubte es folge οἳ τὰ καπ. ἔχουσιν (etwa, wie I, 2, 1.) und ergänzte vor dem geglaubten Relativum den Genit. des Demonstrativs. Aehnliche grobe Versehen kommen nicht wenige vor, z. B. I, 1, 10. steht αἰτεῖ αὐτὸν εἰς δισχιλίους ξένους μισθόν, und in der Anmerk. zu ξένους, welches jeder Schüler von εἰς abhängig sein lässt, wird wegen des doppelten Accus. auf die Grammatiken verwiesen. Wahrscheinlich sollte die Bemerk. zu αὐτόν, oder μισθόν gesetzt werden.

In dem eigentlich streng Grammatischen beweist sich Hr. Gr. auch nicht stark. Obgleich oben schon mehrere Proben vorliegen, wollen wir doch noch einige mittheilen. Zu I, 3, 1. ὑπώπτευον ἐπὶ τὸν βασιλέα ἰέναι, erklärt er, ἰέναι habe die Bedeutung des Futurums, während doch die Griechen bereits auf dem Marsche gegen den König waren und zu sein glaubten. Eine Bemerkung, welche von dem Indicativ εἶμι gilt, trug Hr. Gr. auf den Infinitiv über, der bei den Attikern als Präsens und Futur. steht, hier aber nur Präsens Bedeutung haben kann. Vergl. I, 3, 3. Wenn sich hier Hr. Gr. bei seinem fabrikmässigen Treiben noch einigermaassen wegen dieses Irrthums entschuldigen liess, so muss man doch glauben, er träume, wenn er πορεύεσθαι (I, 3, 7.) in der Bedeutung eines Futurums auffasst. Zu I, 2, 11. οὐκ ἦν πρὸς τοῦ Κύρου τρόπου ἔχοντα μὴ ἀποδιδόναι, wird die Bemerkung gemacht: „dem Genitiv der Eigenschaft in Verbindung mit εἶναι wird oft die Präposition πρὸς zugefügt, um eine besondere Eigenthümlichkeit zu bezeichnen.“ Wo in aller Welt drückt τοῦ Κύρου τρόπου eine Eigenschaft aus? und wer kann diesen Genitiv von εἶναι abhängig sein lassen, ausser — Hr. Gr.? Πρός mit dem Genitiv drückt ein Entsprechen, Gemässsein aus. Vergl. Sauppe zu dem Gastmahl 4, §. 23. Wir sind der festen Ueberzeugung, dass bei der „besondern Eigenthümlichkeit“ Hr. Gr. gar nichts gedacht hat. Bei ἐσάλπιγξε (I, 2, 17.) wird bemerkt: „Einige Verba des *Betonens* werden im Activ impersonell gebraucht, indem gleichsam der Verbalbegriff, als die Hauptsache, das Subject in sich schliesst, wie unser: es läutet u. s. w.“ 1. Ist weder σαλπίζειν noch ein anderes hieher gehöriges Verbum ein Verbum des Betonens, wie sie Hr. Gr. auch II, 2, §. 4. nennt, sondern die Verba ähnlichen Gebrauches, welche wir uns angemerkt haben, sind οἰνοχοεύει, θύει, σημαίνει, κηρύσσει; 2. ist ἐσάλπιγξε nicht impersonell und nicht mit es läutet zu vergleichen, sondern es ist wirklich persönlich, aber die thätige Person wird unter der von Krüger angegebenen Beschränkung weggelassen, weil die fragliche Handlung nur von der bestimmten Person vollzogen wird, welche im Prädicate angedeutet ist: er trompetete. Vergl. Sauppe zu dem Gastmahl 2, §. 21. 5, §. 2. — Zu I, 2, §. 20. τὴν Ἴλλισσαν ἀποπέμπει τὴν ταχίστην wird der Accusativ

τὴν ταχ. ὁδ. ein adverbialer genannt, „auf dem kürzesten Wege“ übersetzt und dabei auf Buttmann §. 115, 4. verwiesen, wo der Schüler gar keinen Aufschluss findet. Richtig würde Hr. Gr. und die Schüler über die Natur dieses Accusativs belehrt worden sein, wenn sie sich an Rost 483, 3, a. gewendet hätten.

Wie hier entweder Gedankenlosigkeit oder Unkenntniss der Grund der Fehler war (und wir könnten noch hunderte von ähnlichen Fällen aufführen), so sind an andern Stellen wahrscheinlich durch zu geringe Herrschaft über die deutsche Sprache ganz verwirrte Anmerkungen entstanden, wie z. B. zu I, 2. §. 11. δῆλος ἦν ἀνιώμενος bemerkt wird: δῆλος „bei εἶναι statt des Neutrums, mit folgendem Particip persönlich construirt,“ der verwirrte Knäuel der Gedanken also zu lösen sein möchte: δῆλος mit folgendem Participium persönlich, statt δῆλον ἦν αὐτὸν ἀνιᾶσθαι.

Ueber den Accent und selbst über das untergeschriebene Jota finden sich vom Anfange herein eine Menge Fragen und Verweisungen, wie z. B. S. 22, 1. bei ᾗ, „warum mit Jota subscr.?“ S. 15, 68. „Warum πάντῃ ohne Jota subscr.?“ Liest nun der fleissige Schüler seinen Buttmann nach, so findet er, dass viele auch πάντῃ mit untergeschriebenem Jota schreiben. Dass häufig auf Accentregeln und selbst auf Ausnahmen (S. 4, 17.) verwiesen wird, würden wir Hrn. Gr. nicht übel deuten, wenn er selbst in diesen Sachen stark wäre; allein er selbst schreibt S. 127, 51. ὁπλίτων. Wir machen daher im Graff'schen Geiste die Bemerkung: Warum ist dieser Accent falsch. S. B. §. 34. Anm. III, 1.

Die Anmerkungen sind oft nicht dahin gesetzt, wo der Schüler sie nöthig haben könnte, sondern sie kommen da vor, wo Hr. Gr. gerade Lust und Belieben hegt, etwas hinzuschreiben. So fällt ihm I, 3, 26. ein, ein Schüler könnte vielleicht nicht wissen, wovon εἰςήλασε gebildet wird; flugs wird „s. ἐλαύνω“ beigesetzt, während doch das Verbum so oft vorhergieng und selbst der Aor. παρήλασε I, 2, 17. vorkam, also der Schüler sich jedenfalls früher hat helfen müssen und nun Hrn. Gr's Bemerkung auch wird entbehren können; so verweist er I, 1, 9. wegen des Dativs bei πόλεμεῖν auf die Grammatik, aber da, wo dieselbe Construction im vorhergehenden §. vorkommt, wird nichts bemerkt. S. 11, 1. ist εὐδαίμων durch wohlhabend erklärt, aber fünf Zeilen vorher kommt es ohne Bemerkung vor. Bemerkungen, welche sich nicht nur auf regelmässige Verben (wie S. 16, 87. zu ἔπεισε „s. πείθω“), sondern selbst auf die regelmässige Declination beziehen, wie S. 13, 32. „κράνη s. κράνος“ kehren oft wieder, und zeigen, dass Hr. Gr. bei seinen Schülern auch nicht einmal die Kenntniss der ersten Anfangsgründe voraussetzt.

Die gerügten Fehler sind fast alle in den ersten vier Capiteln begangen. Wenn nun bei der grossen Menge der einzelnen Bemerkungen auch eine Anzahl richtig aus den Grammatiken abge-

schrieben und richtig an eine Stelle angepasst sind; so ist doch das Verdienst von Hrn. Gr. dabei sehr gering, denn das würde auch ein leidlicher Schüler der obern Classen thun. Auch die Fragen, welche Hr. Gr. zur Belebung der Aufmerksamkeit aufwirft, ohne jedoch immer die Mittel zur Lösung anzugeben, sind von der Art, dass jeder nicht gedankenlose Schüler sie bei der Vorbereitung selbst an sich stellt; wie z. B. S. 8, 70. zu ἄνω: „Warum nach oben?“ und 71. zu ἐκβαλεῖν: „Inwiefern hier der Aorist?“ S. 17, 1. „Warum hier οὐ, dort μή?“ — 2. „Inwiefern der Aorist?“ 5. „Warum hier der Aorist und in den beiden vorhergehenden Verbis das Imperfectum?“ Wir haben diese Stellen gewählt, weil sie ebenfalls charakteristisch sind. Hr. Gr. gibt die Fragen nicht klug vertheilt, sondern fast immer schubweise, und so kommt es denn selbst vor, dass auf einer und derselben Seite dieselbe Frage doppelt in verschiedenen Formen erhoben wird, wie z. B. S. 18, 24. „Warum nach ἄν mit dem Relativ der Conjunctiv?“ und ebenda zu dem Sätzchen ὅπου ἄν ὦ die Frage: „Warum der Conjunctiv?“ An einer Stelle hat sich jedoch Hr. Gr. selbst übertroffen, denn er examinirt den Schüler, der noch kein Wort von dem Inhalte des Buches gelesen hat, über den Inhalt. Nämlich bei der Ueberschrift *Κύρου ἀνάβασις* wirft er die Frage auf: „Warum ist diese Ueberschrift eigentlich nur passend für das erste Buch?“ Der Schüler kann diese (in einer jüdischen Wortstellung ausgesprochene) Frage eben so wenig beantworten, als jemand aus dem Titel der Ausgabe von Hrn. Gr. schliessen kann, dass sie solch unsinnige Fragen enthalte.

Man sollte erwarten, dass durch die grosse Anzahl von Bemerkungen alle Schwierigkeiten, wenigstens durch Verweisung auf die Grammatik berücksichtigt wären; allein dem ist nicht also. Weder ist I, 2, 7. das ἐκ in dem Satze: αἱ πηγαὶ αὐτοῦ εἰσὶν ἐκ τῶν βασιλείων, erklärt, noch in der gleichen Construction §. 8. ἐν τῷ ἀντρῷ ὅθεν αἱ πηγαί, das Adverbium ὅθεν. S. 11, 12. gibt er von ἔθυσε τὰ Λύκαια zwar die Uebersetzung, aber er erklärt den Accusativ nicht einmal durch eine Verweisung auf Rost, welcher doch §. 104, 3, b. die Construction bespricht, Er erklärt weder S. 14, 40. die Verbindung mehrerer Participia ohne Copula, noch S. 4, 16. das Ueberspringen von dem relativen Satze zu einem selbständigen, was aus Krügers Anmerk. leicht hätte geschehen können. Am Schlimmsten ist das Medium weggekommen, denn dieses wird selten und nur ganz allgemein berücksichtiget. Es wird ἐξαιτησαμένη nicht erklärt, obgleich in den folgenden §§. wie §. 10. u. I, 2, §. 11. die active Form vorkommt. Wenn Hr. G. glaubte, der Schüler werde sich in Passow Aufschluss holen; so hätte er doch da nachhelfen sollen, wo die Lexika schweigen; er hätte erklären sollen, warum I, 2, 9. gesagt ist: ἐξέτασιν καὶ ἀριθμὸν ἐποίησεν und dagegen

§. 14. ἐξέτασιν ποιεῖται und I, 3, 16. στόλον ποιεῖσθαι. Wie Passow, so schweigt auch Hr. G. über das Medium ἐπικρυπτόμενος. Wir verweisen ihn auf die gute Bemerkung von Sintenis zu Plutarchs Perikles 4. S. 70. Schliesslich bemerken wir, dass in diesem Buche, welches sich nicht einmal durch Genauigkeit der Correctur auszeichnet, die Citate aus Rost oft fehlen und viele dastehende Citate nicht zutreffen.

Wegen aller dieser Fehler müssen wir jeden Gymnasiallehrer, welcher seine Schüler lieb hat, auffordern, vor dieser Ausgabe des Xenophon zu warnen, Hrn. G. aber ernstlich rathen, doch ja nicht eher wieder an die Herausgabe eines griech. Schriftstellers zu denken, bis er sich etwas mehr mit der Sprache der Griechen bekannt gemacht, und das geleistet hat, was er von einem Schüler, welcher sich gut vorbereitet, S. VII. fordert, nämlich „mit Klarheit und Bestimmtheit in jeder Rücksicht über sein Pensum sich Aufschluss zu verschaffen gesucht hat." Das Buch wird wohl schwerlich „so glücklich sein, eine neue Auflage zu erleben," denn ein todt Gebornes kann ja nichts erleben.

Den Plan, welchen Hr. Sauppe bei der Bearbeitung dieser Schriften Xenophons befolgte, theilt er S. VI. mit. Er wollte so einfach als möglich in seinen Erklärungen sein und den Schein einer tiefern Gelehrsamkeit (subtilioris cuiusdam doctrinae) entfernt halten; die Grammatiken nur da citiren, wo eine Sache zu sehr von der gewöhnlichen Sprachweise abweiche, oder durch diese Verweisung die Sache am kürzesten abgethan würde. Es ist allerdings nicht viel, was Hr. Sauppe bei Vorlegung einer Ausgabe verspricht, welche ebensowohl bei der Privatlectüre als bei der Vorbereitung auf den öffentlichen Unterricht dem Schüler rathend zur Seite stehen soll; wir stellen an ein Buch, welches dieses leisten will, andere Anforderungen, und zwar 1) erwarten wir von ihm, dass es dasjenige, wenn auch nur ganz kurz, beibringt, was aus der Geschichte und den Alterthümern zum Verständniss der Schrift nöthig ist. Zwar hat Hr. S. jeder der drei Schriften eine kurze Einleitung vorausgesendet, und auch dann und wann einiges hierher Gehörige, wie z. B. über die Agoranomen, über die Panathenäen, beigebracht; aber er ist doch in dieser Rücksicht nur so sparsam, wie — ein sächsischer Philolog; sondern er bringt auch ganz falsche Erklärungen bei. Zu Gastm. 5, §. 2. wird zwar über εἰς ἀνάκρισιν bemerkt „*ad causae inquisitionem, quae ante ipsam actionem instituebatur*." und somit wäre die Erklärung richtig; dass aber gesagt ist „*a iudicibus* instituebatur" ist falsch, denn die ἀνάκρισις wurde von der Behörde, zu deren Bereich die Sache gehörte, über welche der Process entstand, angestellt. Wenn H. S. Gastm. 5, §. 8. bei Gelegenheit der Abstimmung in den Gerichten bemerkt „*aperte vero suffragia ferebantur, si calculi palam in tabula ponebantur*", so erzeugt er den Gedan-

ken, als wäre diese Art der Abstimmung in den attischen Gerichten gebräuchlich gewesen, was doch nicht der Fall ist. S. Meier und Schömann att. Proc. S. 722. Sie kam nur unter den Dreissig ausnahmsweise vor. S. Lysias gegen Agoratos §. 36—38. Von mythologischen Bemerkungen vermissen wir mehrere; so fehlt 4, §. 20. wenigstens eine Hinweisung auf das Gericht des Paris über die drei Göttinnen, und Cap. 5, 7. wäre eine Anmerkung über die Abstammung der Silenen von den Naiden doch wohl eher nöthig gewesen, als Cap. 7, 4. die Beschreibung einer Lampe. Selbst wo eine Realbemerkung die Personen erst in das rechte Licht gestellt haben würde, sind sie weggelassen. So redet z. B. Gastm. 4, 35. Antisthenes von zwei Brüdern, deren einer sehr arm, der andere sehr reich ist. Es scheint Hrn. S. nicht einzufallen, dass zwei Brüder der Art gegenwärtig sind, nämlich Kallios und Hermogenes (S. Einleit. S. 3. 4.). Auf diese Beiden deutet jedenfalls Antisthenes hin und erscheint daher ganz in seiner verletzenden Weise. S. A. W. Winckelmann zu Antisthenis fragmenta. S. 48.

Was nun zweitens die Worterklärung betrifft, so gibt Hr. S. Vieles richtiger, als die früheren Erklärer, wenn sein Aufschluss auch nicht immer genügend ist. So lässt er im Hiero 1, 19. ἐκεῖνο εὖ οἶδα ὅτι καὶ σὺ ἔμπειρος εἶ, das Wort ἐκεῖνο nicht wie Frotscher von εὖ οἶδα abhängig sein und ergänzt zu ἔμπειρος nicht αὐτοῦ; sondern er bezieht ἐκεῖνο unmittelbar auf ἔμπειρος und weist durch Beispiele nach, dass die Adjectiva, welche sonst mit dem Genitiv verbunden werden, häufig das Neutrum der Pronomina und Adjectiva bei sich haben. Die Sache ist richtig, hätte aber doch noch etwas besser begründet werden sollen; denn der Accusativ, welcher häufig vor εὖ οἶδα, ὅτι steht, gehört bald zu οἶδα (Gastm. 8, 3. Ἐρμογένη τις οὐκ οἶδεν ὡς κατατήκεται. Vergl. Denkwürdigkeiten 4, 2, 36.), bald zu dem folgenden von ὅτι abhängigen Verbum (Kyropäd. 1, 4, 4. ἅπερ εὖ ἤδει ἑαυτὸν ἧττονα ὄντα.). In Fällen, wie der vorliegende, in welchem der Accusativ zu beiden Verben bezogen werden könnte, muss die Nothwendigkeit nachgewiesen werden, ihn zu den zweiten zu beziehen. Bezöge man hier ἐκεῖνο εὖ οἶδα, so würde dadurch nur der Inhalt des folgenden Sätzchens vorausangedeutet sein; s. Sauppe zu Gastm. 4, §. 40. und ἔμπειρος würde gänzlich des Objectes entbehren. Man kann nicht annehmen, dass durch die bekannte Art der Attraction ein Theil des abhängigen Satzes in den Hauptsatz gezogen wäre, denn dieses geschieht nur mit dem Subjecte des abhängigen Satzes. S. Gastm. 4, §. 35. Rost. §. 122, 8. a). Da nun das ἐκεῖνο dennoch voraussteht und zu ἔμπειρος gehört, so ist hier eine Verschmelzung des Haupt- und Nebensatzes vorgenommen, wie sie bei οὐκ οἶδ' ἄν εἰ - οὐκ ἄν οἶδ' ὅτι und ähnlichen Redensarten nicht selten vorkommt. In ähnlicher Weise, meinen wir, hätte Hr. S. die richtigen Erklärungen durch eine etwas

ausführliche Erörterung deutlich machen und dagegen manche ganz triviale Bemerkung weglassen sollen, wie z. B. die über ποιεῖν mit dem doppelten Accusativ, über ὠφελεῖσθαι τοῦτο u. s. w. wo eine einfache Verweisung auf die Grammatik genügt hätte und keine Beispiele aus Xenophon nöthig gewesen wären. Bei nicht wenigen Bemerkungen vermissen wir den gehörigen Grad der Schärfe, bei andern den gehörigen Umfang oder das Zusammenfassen vieler einzelnen Bemerkungen in eine grössere, in welcher der Sprachgebrauch hinlänglich wäre erklärt und dann auf dieselbe hingewiesen worden. Einige Beispiele mögen dies deutlich machen. Zu Gastm. 2, §. 26: spricht Hr. S. über οὕτως in der Apodosis, durch welches der Inhalt des Vordersatzes wieder aufgenommen wird; zu 4, §. 64. über οὗτος, womit der Inhalt eines Particips wiederholt wird („*non sine vi illatum post participium.*" Vergl. 8, §. 33. Hiero 1. §. 2.); in Cap. 8, §. 38. kommt dieses οὗτος nach einem Relativsatze ohne Bemerkung vor, und in Hiero 1, §. 17. steht τοῦτο nach einem mit dem Artikel verbundenen Particip („*cum vi quadam antecedentia repetit*"). Der gleiche Sprachgebrauch ist es, wenn τότε auf die in einem vorausgehenden ganzen Satze. (Gastm. 3, §. 5.) oder in einem Participium angedeutete Zeit hinweist (Gastm. 4. §. 23. „τότε *post indicatum iam participio tempus cum vi quadam infertur.*"). Diese vier Bemerkungen hätten in eine vereinigt und der Sprachgebrauch der Griechen genügend, nicht durch das nichtssagende „*cum vi quadam*" oder „*non sine vi*" erklärt werden sollen. Aber fast glauben wir, Hr. S. handelt hier mit Absicht, denn er sagt (S. VI.) „eas res, quae explicatione aliqua viderentur egere, malui oratione non fucata proponere, quales sunt, quam *obscuriore, ut fit hoc tempore, quodam modo rationem earum,* qualis vix potest esse, *illustrare.* Bei dem tieferen Eindringen in dem Sprachgebrauch passirt es allerdings vielen, dass sie ihre Forschungen nicht gerade in lichtvoller Sprache darlegen; allein ist es deshalb recht, das Forschen zu verwerfen? Man bestrebe sich, dass was andere unklar gesagt haben, deutlich zu sagen. Wollen die Herren Philologen aber Opposition gegen die Fortschritte unsrer Zeit und ihre Errungenschaft bilden, so wird das Resultat sein, dass sie die Zeit nicht aufhalten, sondern nur hinter derselben zurückbleiben. — Wir meinen nun, dass die oben berührten Erscheinungen und viele andere leicht in deutlicher Sprache etwa folgender Weise hätten zusammengefasst werden können: Nach einem Vordersatze, mag dieser in einem Participium oder durch einen vollständigen Satz ausgedrückt sein, pflegen die Griechen nicht selten ein demonstratives Adverbium (οὕτως, ὧδε, τότε, ἔπειτα, μετὰ ταῦτα u. s. w.) oder Pronomen (οὗτος: ὅδε) einzuschieben, und dadurch den Theil des Vordersatzes, welcher in dem Nachsatze besonders in Betracht kommt zu wiederholen.

Durch diese Bemerkung wären nicht nur alle von Hrn. S. an verschiedenen Stellen vorgebrachten Notizen umfasst, sondern auch noch andere, wie z. B. die Bemerkung zu Hiero 1, §. 3. wo nach der Frage τί οὖν οὐχὶ ὑπέμνησάς με τὰ ἐν τῷ ἰδιωτικῷ βίῳ; der Satz folgt οὕτως γαρ ἄν σοι οἶμαι ἐγὼ δύνασθαι δηλοῦν, in dessen οὕτως Hr. S. das conditionale Glied (εἰ ὑπομνήσειάς με) enthaltend denkt. Dies ist richtig! aber warum fehlt hier auf einmal die beliebte *vis quaedam?* — Auf etwas Vorhergehendes weist auch ursprünglich ἔπειτα und εἶτα in leidenschaftlichen Fragen hin, welchen Gebrauch Hr. S. zu Gastm. 4, 3. bespricht, obgleich fast das Gleiche bei Rost sich findet. S. 641. δ.

In einer ähnlichen umfassendern Bemerkung hätte das zusammengestellt werden sollen, was Hr. S. S. 24. und sonst über οὗτος und ἐκεῖνος bemerkt. Der Grieche beachtet nämlich häufig nicht die äussere grammatische Form des Satzes, sondern nur den Inhalt desselben, und bezieht daher ein Prädicat nicht auf das Subject, sondern auf die Apposition, wenn diese als das Wichtigere erscheint; (Gastm. 4, 44. τὸ ἀβρότατόν γε κτῆμα, τὴν σχολὴν ἀεὶ ὁρᾶτέ μοι παροῦσαν. Vergl. Pflugk zu Euripid. Med. 14.) er weist mit οὗτος auf das hin, was dem Geiste näher steht, wenn es auch in der Rede entfernter ist, und mit ἐκεῖνος auf das entfernter Liegende, wenn es auch im Satze das zunächst Gestellte ist. (Vergl. Bremi zu Lysias S. 145. Goth. Ausg.) Wenn nun aber ἐκεῖνος sich auf das Entferntere bezieht, so ist es offenbar falsch, dass Hr. S. (zu Gastm. 4, 40.) dem ἐκεῖνο, welches einen folgenden Satz vorausandeutet eine grössere Kraft als dem τόδε zuschreibt. Der folgende Gedanke wird durch τόδε als ein bereits vor der Seele stehender, durch ἐκεῖνο als ein entfernter liegender bezeichnet. Wir wollen hier noch einige Stellen beifügen, in deren Erklärung wir mit Hrn. S. in Rücksicht des Pronomen ταῦτα nicht übereinstimmen. Im Gastm. 2, §. 22. hat er nach unserer Ansicht zwar richtig geschrieben ἐκεῖνος ταῦτα εἰς τὸ ἔμπροσθεν ἐπικύπτων μιμεῖσθαι τρόχους ἐπειρᾶτο, nur würden wir μιμεῖσθαι τρόχους in Commata einschliessen; aber mit der Erklärung (ταῦτα *quum scriberet Xenophon, in mente ut videtur, habuit* ποιεῖν, *cuius loco ipsum* μιμεῖσθαι τρόχους *posuit.)* können wir nicht zufrieden sein. Zu τὰῦτα, welches von ἐπειρᾶτο abhängig ist (vergl. Odyss. 4, 19. Sauppe zu Hiero 1, 19.) ist μιμεῖσθαι τρόχους nur Apposition: „er versuchte dieses; nämlich einen Kreis nachzuahmen, indem er sich vorwärts beugte.“ Im Gastm. 4, 50. erklärt Hr. S. das ταῦτα, welches nach ἀγαθόν τι folgt, durch die Worte: *dictum tanquam si praecedat* ἃ ἂν ἀγαθὰ ἔχωσι. Da nun dieses nicht vorausgeht, so ist etwas gesagt worden, was gar nichts bedeutet. Die frühern Philologen sagten die Sache kürzer, aber ebenso richtig, als Hr. S.: „Es ist eine Enallage des Numerus.“ Der wahre Grund ist: In dem indefiniten τὶς liegt nach der

griech. Anschauung der Begriff der Vielheit, und auf diese hin ist ταῦτα gesetzt. Dieser Gebrauch ist bei Dichtern und Prosaikern gar nicht selten z. B. Pindar. Olymp. 1, 82. θανεῖν οἷσιν ἀνάγκα, τί κέ τις γῆρας ἔψοι. Euripid. Medea V. 84. πᾶς τις - οἱ μὲν - οἱ δὲ. Hr. S. verweist uns auf Gastm. 1, 1. allein dort ist das Verhältniss auch nicht genügend erklärt; denn dass der Plural ταῦτα *latiore significatione dictum est, quam* τοῦτο, der Singular, versteht sich von selbst; aber wie gehört dies hieher? Der Plural ist mit Rücksicht auf die beiden vorausgehenden Gedanken gesetzt, 1) das im Ernst Gethane verdient der Beachtung, und 2) das im Scherze vollführte ist der Erwähnung werth. Vergl. Schäfer zu Dionysius S. 80. und das Register S. 161. Bei den Tragikern steht in gleicher Weise oft τάδε statt τόδε. Eurip. Med. 73. 80. Alkest. 1118.

In gleicher Weise hätte das mildernde τὶς und τἰ behandelt werden sollen und dann wäre auch einiges Unrichtige vermieden worden. Als mildernd steht es, wenn es zu Wörtern gesetzt wird, welche ein Bild oder ein Gleichniss enthalten, ganz wie das lateinische *quidam;* und wenn auch das Bild nicht sehr entlegen ist, fügt man doch nicht selten noch ὥσπερ, οἷον und dergl. bei, wie dieses im Gastm. 4, §. 28. geschehen ist: ὥσπερ κνῆσμα τι. S. Schömann zu Plutarchs Agis, 1, 2. S. 73. In dieser mildernden Weise ist nun τὶς gebraucht Gastm. 1, §. 5. ἡμᾶς δ' ὁρας αὐτουργούς τινας τῆς φιλοσοφίας ὄντας, d. i. etwa: „Du siehst, dass wir unsere Philosophie gewissermassen selbst fabricirt haben." Hr. S. meint aber, dass dieses τὶς *cum irrisione genus quoddam significat.* Ebenso ist ποῖός τις (Hiero 6, 7.) nur mildernd „was für Brot ungefähr," während Hr. S. glaubt, es liege darin: *qualis tibi visus sit cibus illo tempore sumptus,* und auf Gastm. 2, 6. verweist, wo nichts hierher Gehörendes steht. In der erwähnten Weise, den Ausdruck mildernd, steht es bei πάνυ (s. Sauppe zu Gastm. 7, 4.), bei θᾶττον (Hiero 4, 7.) und andern Comparativen.

Ueber die Partikeln spricht Hr. S., wie es von ihm nicht anders zu erwarten war, grösstentheils richtig, wenn auch zuweilen etwas zu kurz. Wir wollen auch über diesen Theil seiner Arbeit, mit Uebergehung dessen, in welchem wir ihm beistimmen, einige Bemerkungen machen. S. 22. bemerkt er zu κἂν εἰ τοῖς ἀγορανόμοις ἀφιστῷης... ἀζήμιος ἂν γενέσθαι Folgendes: *Particula* (ἄν) *ex altero loco, qui ei debetur, etiam ad protasin relata videtur esse.* Wenn diese Erklärung auch zu unserer Stelle passt, wo in directer Rede ἀζήμιος ἂν ἐγένου stehen würde; so hätte doch Hr. S. auch die andern Stellen berücksichtigen sollen, in welchen die Partikel unmöglich aus dem Nachsatze heraufgenommen sein kann, wie Plato Meno S. 72, C. κἂν εἰ πολλαὶ καὶ παντοδαπαί εἰσιν, ἔν γέ τι εἶδος ταὐτὸν ἅπασαι ἔχουσι. Da es nicht der Zweck der Commentare sein kann, nur nothdürftig dem Schüler durch einen Schrift-

steller hindurch zu helfen, sondern da sie zugleich darnach trachten müssen, den Schüler in genauer Kenntniss der griechischen Sprache zu fördern; so müssen wir die Anmerkung ungenügend nennen, zumal da Hrn. S. gewiss Hermann zu Viger. Anm. 326, und die treffliche Bemerkung Buttmanns zu Demosthen. gegen Meidias S. 33. bekannt ist. Ueber ὥσπερ ἄν εἰ gibt Hr. S. die richtige Erklärung zu Gastm. 9, 4. und hat sich wohl gehütet im Gastm. 4, 37. (ἐγὼ ἄν αὐτὸς εὑρίσκω) das ἄν bei dem Indicativ Präsentis mit Schäfer und Dinndorf zu streichen, erklärt es vielmehr ganz in der Weise, wie G. Hermann (de particula ἄν p. 41.). Sonst wäre ἄν, wo es neben dem Indicativ Präsentis erscheint, aber durch die Verschmelzung der Sätze zu dem folgenden Infinitiv gehört (Gastm. 1, 4. 4, 64. 7, 5. 8, 36. Hiero 1, 3.), wenigstens durch eine Hinweisung auf die Grammatik zu berücksichtigen gewesen; jetzt steht nur Gastm. 8, 33. bei τούτους γὰρ ἄν ἔφη οἴεσθαι μάλιστα αἰδεῖσθαι, die kurze Bemerkung „ἄν *pertinet ad* αἰδεῖσθαι." Ebenso hätte im hypothetischen Nachsatze das ἄν mit dem Indicativ Imperfecti eine Berücksichtigung verdient, wenn εἰ mit dem Indicativ Präsentis vorausgeht (Hiero 1, §. 9.), was an sich eine schwierige Verbindung ist, und hier um so schwieriger und seltener wird, da der Nachsatz durch eine verneinende Frage ausgedrückt ist. Dies wären gerade Fälle gewesen, wo Hr. S. eine lichtvolle Beleuchtung hätte sollen eintreten lassen.

Die Partikel αὖ in der Frage hat nach Hrn. S. (Gastm. 4, 21.) die *vis alacritatis vel indignitatis;* allein es liegt nur die Missbilligung einer fortgesetzten Handlung, und darum auch in Verbindung mit οὐ der Befehl darin, dass die Handlung aufhöre. S. Winckelmann zu Platons Euthydem. S. 296. A. In der Verbindung mit τίς dagegen drückt es gewöhnlich den Unwillen über eine Handlung aus, ohne den Befehl, dass diese aufhören oder nicht eintreten solle; etwa wie unser deutsches: „Was gibt es denn schon wieder?" Sophokl. Antigon. 1260. τί δ' ἔστιν αὖ. 1151. τί δ' αὖ τόδ' ἄχθος βασίλειον ἢ χειρφέρων; Philokt. 1071. τί ποτ' αὖ μοι τὸ κατ' ἦμαρ ἔσται; 1235. τίς αὖ παρ' ἄντροις θόρυβος ἵσταται; Aeschyl. Prom. 124. τί ποτ' αὖ κινύθισμα κλύω; Mit dem Worte *alacritas* ist Hr. S. überhaupt etwas zu freigebig, denn Gastm. 4, 60. soll in der Frage: οὐχ οὗτος παντελῶς ἂν ἤδη ἀγαθός μαστροπὸς εἴη; das ἤδη wieder gesagt sein *cum quadam conclusionis alacritate et veritatis inde cognitae testificatione, maxime in interrogationibus.* Wenn eine *alacritas* in diesem Satze läge, so wäre sie in der negativen Frage enthalten; durch ἤδη ist nur bereits ausgedrückt, wie Agesil. 5, 4. Hiero 1, 36. — Ueber die Partikelgruppe οὐ μέν δή, welche richtig durch *minime vero* übersetzt wird, bringt Hr. S. zu Gastm. 4, 3. nur Beispiele bei, und bemerkt nicht einmal, dass dieses μέν die verkürzte Form des confirmativen μήν ist. Ungeschickt finden wir es, dass zu Gastm. 4, 52. mit Verwei-

sung auf das Frühere noch ein Beispiel herbeigeschleppt wird, doch das thut Hr. S. nicht selten. So bespricht er Gastm. 4, 35. eine besondere Art der Attraction und belegt sie durch Beispiele, und 4, 46. bringt er noch nachträglich ein Beispiel. — Wir erlauben uns auf noch eine fehlerhafte Erklärung einer Fragform aufmerksam zu machen. Hr. S. bemerkt zu Gastm. 4, 61. in τίνα ταύτην sei eine doppelte Frage enthalten, nämlich τίνα; und τίς αὕτη; Allein es liegt darin nie eine doppelte Frage, sondern man fragt damit nur, welches die Sache sei, auf welche mit οὗτος hingewiesen wird, wie bei ποῖος οὗτος (Hiero 1, 1.). Der Casus in dieser Frage kann doch nicht eine besondere Frage bilden, denn er wird ja nur durch den vorausgehenden Satz bedingt.

Ueber die Partikeln ἔπειτα und εἶτα bemerkt Hr. S. (Gastm. 1, 9.) zwar richtig, dass nach vorausgehendem πρῶτον μὲν bei ihnen gewöhnlich das δέ weggelassen werde; allein dieser Gebrauch hätte näher erörtert werden sollen, wenn auch nicht mit Berücksichtigung von Fällen, wie πρῶτον μὲν — ἔπειτα — ἔπειτα δέ —, doch mit Bezugnahme auf den Sprachgebrauch Xenophons. In Wahrheit scheint sich das δέ bei Xenophon gerade häufiger neben ἔπειτα zu finden, als es weggelassen wird (Gastm. 4, 30. S, 17. 9, 2.) und auch das Umgekehrte πρῶτον — ἔπειτα δέ kommt vor (Hiero 1, 18.).

Wir knüpfen noch einige Bemerkungen über einzelne Wörter und Stellen an, und werden uns auch in diesen, wie in den vorausgehenden besonders auf das Gastmahl beschränken. Im Cap. 1, 7. werden bei ἐπαινεῖν die Formeln zusammengestellt, mit welchen man auf eine höfliche Weise etwas ablehnt; aber dabei übersieht Hr. S., dass ἐπαινῶ nicht nur als Formel gebraucht wird, sondern geradezu etwas ablehnen bedeutet, wie bei Plutarch im Leben des Agis 15, 2. und daselbst Schömann. Dieser Gebrauch hätte doch erst im Griechischen eine Erklärung und Erhärtung durch Beispiele, welche fehlen, verdient, bevor der Hr. Herausgeber sich zu dem latein. Sprachgebrauch gewendet hätte. Bei 1, 10. wollen wir mit Hr. S. nicht darüber streiten, dass er γοργότεροι ὁρᾶσθαι als Passiv nimmt, denn es ist dieses im Sprachgebrauch Xenophons möglich; dass er aber beifügt: *nec minus passive dictum Cyrop.* IV, 4, 3. γοργότεροι ἢ πρόσθεν ἰδεῖν, ist entweder ein höchst ungenauer Ausdruck, oder geradezu ein Fehler, (vergl. Rost. §. 125. Anm. 9.) den wir jedoch bei Hrn. S. nicht annehmen, da er Cap. 4, 64. warnt, κεκτῆσθαι für den Infinitiv passivi anzusehen. Seine Bemerkung soll daher wohl nur das *Adjectivum* betreffen. Eine ähnliche Ungenauigkeit findet sich §. 13 in der Bemerkung über die Construction von φαίνεσθαι, wo gesagt wird: *in infinitivo ad verbum* φαίνεσθαι *addito non tam certa persuasio inest, quam in participio.* Dieser Unterschied ist auch bei Rost, auf welchen verwiesen wird, nicht hinlänglich festgestellt, und gewiss ist

Hrn. S's *non tam certe* eine gar zu nebelhafte Gestalt. Nach Rosts Bemerkung kann man weder erklären Aeschyl. Prometh. 1038. *ἡμῖν μὲν Ἑρμῆς οὐκ ἄκαιρα φαίνεται λέγειν*, noch Platon Kriton S. 52. E. *ἐξῆν σοι ἀπιέναι εἰ μὴ ἠρέσκομεν ἡμεῖς μηδὲ δίκαιαι ἐφαίνοντό σοι αἱ ὁμολογίαι εἶναι*, und unzählige andere; aber alle finden ihre Erklärung nach Kühner §. 658.

Im Cap. 2, 1. meint Hr. S., dass man vielleicht statt *ἐσπείσαντο καὶ παιάνισαν* zu lesen habe *ἔσπεισαν τε καὶ ἐπ.* weil *σπένδεσθαι* von der Abschliessung eines Vertrags gesagt werde. Es ist dies allerdings richtig, allein warum soll es nicht auch bedeuten können: sein Trankopfer darbringen? Auch bei Euripides Alk. 10 20. lesen wir ja in mehrern Handschriften: *κἄστεψα κρᾶκα καὶ θεοῖς ἐσπεισάμην σπονδὰς ἐν οἴκοις δυστυχοῦσι τοῖσι σοῖς*, wo freilich G. Hermann *ἐλειψάμην* vorzuziehen scheint. Cap. 2, 2. hätte das Imperfect zwischen den Aoristen in einer Schulausgabe wohl ebensogut einer Erwähnung gewürdigt werden sollen, als manches andre. Cap. 4, 14. wird bemerkt, dass der Genitiv bei *τυφλός* in der Weise stünde, wie Rost 109, 1. es erwähne; allein das ist fehlerhaft, denn dort wird von dem Genitiv der Ursache und Veranlassung gesprochen, während der Grund des Genitivs bei *τυφλός* in dem Begriff der Beraubung zu suchen ist, der in diesem Adjectiv liegt, und also auf Rost §. 108, 5, c, δ. mit Anmerk. 19. wäre zu verweisen gewesen. — Cap. 4, §. 15. wird über das Wort *ἐμπνεῖν* gar nichts erwähnt, während es gerade der eigenthümliche Ausdruck ist, der von der Begeisterung gebraucht wird, welche der Liebling in dem Liebhaber erzeugt. Vergl. Platon Gastm. S. 181 C. Phädros 179, B. und den Ausdruck der Lakedämonier *εἰσπνηλος* für den Liebhaber. — Cap. 4, 21. wird in der Stelle *οὐδὲν ἂν ἧττον — ἀπειργασάμην* die Präposition *ἐκ* gar nicht erklärt, obgleich 1, 4. *εἰς*, §. 5. *ἐπί* und 4, 57. *ἐκ* Berücksichtigung gefunden haben. *Ἐκ* ist in unserer Stelle nach, gemäss, jedoch so, dass eigentlich der Begriff darin liegt, „von diesem Bilde aus." Im §. 35. wird über *ἐφ' ᾧ* und *ἐφ' ᾧτε* bemerkt, es pflege mit dem Infinitiv verbunden zu werden. Durch diese Bemerkung wird nicht nur die Kenntniss des Schülers nicht gefördert, sondern er wird sogar gestört, da bei Xenophon der Indicativ. Futuri folgt, und an diesem gewiss kein Schüler Anstoss nimmt. Wollte Hr. S. die Sache nicht genauer besprechen, so hätte er ganz schweigen sollen; wollte er mehr thun, so hätte er auf die Grammatik (Rost §. 122, 9. Anm. 2. wo Genügendes steht) verweisen können. Bemerkungen, wie die gegebene sind nicht nur nutzlos, sondern sie fügen dem Schüler sogar Schaden zu, indem sie die fehlerhafte Ansicht erzeugen, als ob es bei den grammatischen Regeln, welche sich auf die Construction beziehen, auf die Anzahl der Beispiele und nicht vielmehr auf den Sinn ankomme. Gottfr. Hermann hat sich, wie gegen vieles Fehlerhafte, so auch gegen diese Methode ausge-

sprochen: der Sinn ist zu erforschen, *unde apparere necesse est, cur quid aut nequeat dici, aut posse dici censendum sit. Hoc enim nisi quis doceat, ne centena quidem exempla unum, quod illis repugnet, convellere poterunt.* Im Cap. 4. §. 44. billigen wir zwar ganz und gar die von Hrn. S. aufgenommene Lesart, ὃ πλείστου ἐγὼ τιμῶμαι, aber in der Erklärung des Nominativus σχολάζων in dem Sätzchen, ὥστε καὶ ..! Σωκράτει σχολάζων συνδιημερεύειν, weichen wir ganz von ihm ab. Hr. S. bemerkt: *Exspectaveris* σχολάζοντα. *Nam* ὥστε *cum nominativo participii ibi tantum conjungitur, ubi verbum praecedens eandem habet et sententiam (?!) et structuram, quam participium. Verum illud dictum est, tanquam si praecesserit* τὴν σχολὴν κέκτημαι *vel* ἔχω.“ Diese Bemerkung ist vielfach fehlerhaft; denn 1) ist es wirklich Unsinn, wenn Hr. S. behauptet, dass der Nominativ des Particips nur dann nach ὥστε stehe, wenn das vorausgehende Verbum denselben Sinn und dieselbe Construction mit dem Participium habe; denn hat denn in dem von Hrn. S. aus den Denkwürdigk. d. Sokr. I, 2, 1. angeführten Beispiele πεπαιδευμένος denselben Sinn mit dem folgenden κεκτημένος? Hätte Xenophon griech. Gesch. 2, 4, 8. nicht sagen können: οἱ τριάκοντα ἐβουλήθησαν Ἐλευσῖνα ἐξιδιώσασθαι, ὥστε αὐτὴν ἐκπεσόντες ἔχειν καταφυγήν; und hat den ἐξιδιώσασθαι mit ἐκπεσόντες denselben Sinn und dieselbe Construction? 2) Wird die Attraction des zu dem Subject des Infinitivs gehörenden attributiven Participiums nicht selten unterlassen, so dass nicht der Nominativ, Genitiv oder Dativ mit dem Infinitiv verbunden steht, sondern der Accusativ, und zwar hauptsächlich dann, wenn der Hauptsatz durch einen eingeschobenen Zwischensatz von dem abhängigen Infinitiv und dazu gehörigen Particip getrennt ist; (S. Rost. §. 127. Anm. 2.) so dass wir also hier selbst σχολάζοντα entschuldigen könnten, wenn das von Hrn. S. substituirte τὴν σχολὴν κέκτημαι vorausginge. Um der Widerlegung Hrn. S's noch unsere Ansicht beizufügen, so würde Xenophon, wenn er das Zwischensätzchen ὃ πλείστου ἐγὼ τιμῶμαι, weggelassen hätte, nicht den Nominativ σχολάζων und ebensowenig den Accusativ σχολάζοντα, welchen Hr. S. will, haben setzen können, sondern nur σχολὴν ἀεὶ ὁρᾶτέ μοι παροῦσαν, ὥστε σχολάζοντι σηνδιημερεύειν Σωκράτει, wo der Dativ σχολάζοντι von dem vorausgehenden μοὶ attrahirt wäre. Da nun aber das Sätzchen ὃ πλείστου ἐγὼ τιμῶμαι eingeschoben ist, so wird das attributive Participium auf das Subject ἐγὼ bezogen und steht im Nominativ. Alles ist in der besten Ordnung. — Ueber den übrigen Theil des 44. §. hätten wir um so mehr einen Aufschluss von Hr. S. erwartet, als 1) Sturz im *Lexic. Xenoph.* S. 395. ὀριθμοῦντες, *qui solvunt didactrum largum,* erklärt und diese Ansicht auch andre billigen. Da jedoch Sokrates kein Didactrum annahm, so kann auch nicht von einer Grösse desselben die Rede sein. Ἀριθμεῖν steht hier

statt besitzen, was Sturz auch anführt; und in gleicher Weise gebrauchen wir im Deutschen zählen in Beziehung auf Ahnen, Jahre und Geld statt haben, und der Römer (Horat. Sat. 1, 50.) sagt *arare iugera centum* statt *habere*. Ferner soll θαυμάζειν nach Brown bedeuten: *ita mirari, ut simul appetamus*. Das liegt, soviel wir wissen, nie in dem Worte, und passt zu unserer Stelle auch gar nicht. θαυμάζειν bedeutet hier schätzen, hochachten (S. Elmslej. zu Euripid. Med. 1113.), eine Bedeutung, die der Schüler zwar in dem Lexikon findet, welche aber eher einer Erwähnung werth gewesen wäre, als die Construction des verwandten Verbum ἄγαμαι (zu Gastm. 8. §. 12.), die durch Rost hinlänglich erklärt ist (S. 532.). Wollte aber Hr. S. ja die Constructionen dieses Verbums zusammenstellen, so hätte er doch hier gleich beibringen sollen, dass es sich auch mit dem Dativ finde, und dann hätte er Cap. 8, 29. nur auf diese Stelle verweisen sollen. Im Cap. 6, §. 3. wo πρὸς τὸν αὐλὸν καταλέγειν und ὑπὸ τὸν αὐλὸν διαλέγεσθαι auf einander folgen, wird zu letzterm bemerkt: „*dum tibia sonat, fere i. q.* πρὸς τὸν αὐλὸν." Es ist dies wieder eine nichtssagende Bemerkung. Πρὸς τὸν αὐλὸν κατέλεγεν ist: seine Rede schloss sich genau an die Flöte, d. i. an den durch die Töne der Flöte bezeichneten Rhythmus an; dieser war ein Regulativ für seinen Vortrag. Ὑπό mit dem Accusativ dagegen bezeichnet die Ausdehnung in der Zeit, wie es Hr. S. wohl auch auffasst, und ὑπὸ τὸν αὐλὸν διαλέγεσθαί τινι heisst sich mit jemandem unterhalten, während die Flöte geblasen wird. Τὸ στράτευμα παρεύεται πρὸς τὸν αὐλὸν, es marschirt nach dem Embaterion, dem Marsche, welchen die Flöte spielt, ὑπὸ τὸν αὐλὸν, indem die Flöte gespielt wird, aber es richtet sich nicht nach dem angegebenen Rhythmus.

Doch genug der Bemerkungen, die leider schon den Raum überschreiten, welchen die pädag. Revue für philologische Recensionen gestatten kann. Wir können nicht umhin, zu gestehen, dass wir etwas Vorzüglicheres von Hrn. S. erwartet hätten. Namentlich hätte das Gute schärfer begründet, und vieles, was nur halb richtig ist, vermieden werden sollen. Brauchbar ist die Ausgabe immer, aber wir hoffen von der Gelehrsamkeit Hrn. Sauppe's, dass wenn er diese Schrift einmal überarbeitet, oder ein anderes Werk Xenophons herausgibt, die Bearbeitung so ausfällt, dass wir eine nur lobende Ankündigung werden schreiben können. K. M. i. B.

VI.

Lehrbuch der Naturgeschichte für Realschulen und mittlere Gymnasialclassen von Dr. *W. F. Volger*, Rector am Johanneum in Lüneburg. Hannover in der Hahnschen Hofbuchhandlung. 1841.

Des Verf. Lehrbücher und Leitfäden der Geschichte und Geographie, welche in der Vorrede erwähnt werden, mögen ganz vortrefflich sein, weil sie, wie versichert wird, seit mehr als 20 Jahren in den Schulen des In- und Auslandes gebraucht werden. Ich kenne sie nicht und bin auch nicht im Stande, sie

zu beurtheilen. Das vorliegende Buch, welches der Verf., wie er sagt, für tüchtige Lehrer geschrieben hat, ist aber eins der schlechtesten, welches mir seit 6 Jahren in die Hände gekommen ist. Die Vorrede ist ein wahrer Spiegel des Buches selbst. Während in jener jede Zeile verräth, dass Hr. Volger mit den Fortschritten, welche wir seit mehreren Jahren in der didaktischen Methode der Naturgeschichte gemacht haben, gänzlich unbekannt ist, ja nicht einmal begriffen hat, dass eine Lehrmethode auf Principien basirt sein muss, welche aus dem architectonischen Bau der Wissenschaft selbst hervorgehen und psychologisch bewiesen werden müssen, enthält das Buch selbst eine Menge von auffallenden Fehlern, unbestimmten Ausdrücken, grellen Widersprüchen und selbst logischen Schnitzern, dass einem Sehen und Hören vergeht. Es ist unbegreiflich, wie ein Mann es in unsern Tagen wagen darf, ein Lehrbuch der Naturgeschichte für Schulen zu schreiben, dem selbst die ersten Elemente der Wissenschaft noch nicht klar geworden sind. Wenn dieses Buch auf den Standpunkt der Schulen im Königreich Hannover schliessen liesse, dann müsste es wahrlich traurig aussehen. Die armen Schüler wären wirklich zu bedauern, welche nach einem halben Buche abgerichtet würden, und das Land wäre zu beklagen, wo eine Wissenschaft so misshandelt würde, die mehr als alles andere, was auf Schulen gelehrt wird, ins praktische Leben eingreift und die Wohlfahrt eines Volkes befördert.

Man wird mir hoffentlich nicht zumuthen, dass ich, um mein Urtheil zu motiviren, das ganze Buch durchlesen soll. Ich wollte lieber in die Tretmühle gehen. Es wird hinreichend sein, einiges aus der Vorrede hervorzuheben und die ersten 30 Seiten zu durchgehen.

Im Eingange der erstern spricht der Verf. von seinen Gegnern in der Methodik, „welche ihn trotz aller Bemühungen noch nicht hätten überzeugen können, dass sogenannte methodische Lehrbücher zweckmässig seien, weil ihm keines bekannt sei, welches auf die Dauer sein Glück gemacht hätte oder als allgemeines Muster anerkannt worden wäre. Der tüchtige Lehrer müsse die Methode selbst finden; sie müsse aus seiner ganzen geistigen Eigenthümlichkeit hervorgehen.“ Da müssten doch des Verfs. Gegner wahre Donquixote sein, dass sie gegen etwas ankämpften, was bei dem Verf. gar nicht existirt. Wie kann Jemand Gegner in der Methodik haben, wenn er die Methodik selbst desavouirt, und zwar aus äussern Gründen, einmal, um sie dem Lehrer zu überlassen und dann, weil sog. methodische Lehrbücher auf die Dauer kein Glück machen. Ich will hier nicht untersuchen, was Hr. Dr. Volger unter Glück machen eines Buches versteht. So viel ist aber gewiss, dass dieses Buch in keiner Hinsicht Glück machen wird, ja dass es sogar Gefahr läuft, von den Schulbehörden verboten zu werden. Hiefür einige Belege aus dem Buche selbst. Dasselbe zerfällt in 3 Hauptabtheilungen, welche sonder-

barer Weise Thierreich, Pflanzenreich und Mineralreich genannt werden, ohne zu bedenken, dass ein Lehrbuch der Naturgeschichte für Schulen nicht das Thier-, Pflanzen- und Mineralreich, sondern die Elemente der wissenschaftlichen Betrachtung derselben auf eine möglichst zugängliche Weise darstellen und demnach in Zoologie, Botanik und Mineralogie zerfallen soll. Das Thierreich beginnt mit einer Art vergleichenden Anatomie, welche 3 Seiten einnimmt. Dies Verfahren ist nicht nur unmethodisch, sondern gegen allen gesunden Menschenverstand. Wie kann man mit Schülern von anatomischen Merkmalen der verschiedensten Thierclassen reden, welche für sie insofern noch gar nicht existiren, als sie ihnen auch nicht zur Anschauung gebracht worden sind. Das heisst den Verstand der Schüler planmässig ruiniren, wenn sie über Dinge urtheilen lernen, die ihnen gänzlich unbekannt sind. Dies sollte sich Jeder auf Marmor schreiben, welcher ein Lehramt für die Naturwissenschaft übernimmt. Dann würde dieselbe auch auf Gymnasien zu Ehren kommen und selbst von den verstocktesten Philologen als eine unabweisbare Nothwendigkeit anerkannt werden. Was nun den Inhalt dieser vergleichenden Anatomie betrifft, so will ich nur zwei Sätze hervorheben, um zu beweisen, wie mangelhaft und unbestimmt sie ist. Im §. 10, wo der Verf. den Kreislauf des Bluts ohne nähere Unterscheidung des grossen und kleinen Kreislaufs der Saug-, Blut- und Schlagadern, ohne auch nur mit einem Worte der Pfortader zu erwähnen, zu demonstriren sucht, heisst es: dort (nämlich in den Lungen) wird der Nahrungsstoff durch die eingeathmete Luft in Blut verwandelt; ferner: „die Lunge, welche das Herz einschliesst;“ und in der Anmerkung: „die hier beschriebene Art des Blutlaufs findet nur bei den Thieren der drei obersten Classen (nämlich der Säugthiere, Vögel und Amphibien) statt.“ Es ist ein Glück, dass die Schüler, welche hiernach belehrt werden sollen, die Amphibien noch nicht genauer kennen. Sonst würden sie Hrn. Volger fragen, woher es käme, dass diese die Athmung willkürlich unterbrechen können. Nach §. 11. „entstehen die jungen Thiere im Leibe des Weibchens“ und diejenigen Thiere, welche lebendige Jungen gebären, haben am Bauche oder an der Brust Zitzen.“ Der erste Satz ist insofern unrichtig, als auch im Leibe aller Zwitter, deren es eine grosse Anzahl gibt, junge Thiere entstehen, und in dem zweiten Satze versetzt Hr. Dr. Volger der Logik eine derbe Ohrfeige, indem er den bekannten Satz, dass alle Thiere, welche Saugwarzen haben, lebendige Jungen gebären, totaliter umkehrt, und nicht bedenkt, wie viele Thiere es in der Welt gibt, welche lebendige Jungen zur Welt bringen, ohne Zitzen zu haben.

Mit demselben Recht könnte Hr. Volger auch sagen: Alle Thiere, welche Gras frässen, sind Wiederkäuer, weil alle Wiederkauer Gras fressen, wenn er nicht die Frage eines verschmitzten

Schülers befürchten müsste, ob der Esel dann auch ein Wiederkauer sei. Im §. 15. versucht der Verf. eine Eintheilung des Thierreichs in 3 Abtheilungen, welche wahrscheinlich als Surrogat der Systemkunde dienen soll. Denn von einer Begriffsbestimmung der Art, Gattung, Familie etc., welche bei consequenter Verfolgung der Stoffanlage des Buches durchaus unerlässlich ist, findet man hier auch keine Spur. Nach §. 18. haben die Amphibien einen einfachen Kreislauf des Bluts, was direct der Anerkennung zu §. 10. widerspricht, wo den obersten 3 Thierclassen ein gleicher Kreislauf zugedacht wurde. Im §. 20 wird eine durchweg falsche diagnostische Uebersicht der Säugthierordnungen gegeben, wo alle Affen platte Nägel, alle Raubthiere, wohin der Verf. auch gegen alle vernünftige Systematik, die Beutelthiere, Fledermäuse, Robben und Insektenfresser rechnet, Krallen erhalten; dass die Hunde keine Krallen haben, weiss jedes Kind und dass viele Beutelthiere sogar hufartige Hornbedeckungen an den Zehen haben, sollte wenigstens dem Hrn. Verf. nicht unbekannt sein. Die erste Ordnung der Säugethiere bildet der Mensch. Was doch der Mensch sich Alles gefallen lassen muss! die zweite Ordnung bilden die Vierhänder, die dritte die Raubthiere. Hier heisst es in §. 30. von den Flughäutern: „Eine zarte pergamentartige Haut umgibt den Körper vom Halse an und schliesst die Vorder- und Hinterfüsse und deren Zehen (mit Ausnahme des Daumens), so wie meistentheils den Schwanz ein.“ Entweder hat der Verf. noch nie eine Fledermaus genau betrachtet, oder es fehlt ihm die nöthige Anschauungskraft und Gabe der Darstellung. Die Haut der Flughäuter umgibt nämlich nicht den Körper wie ein Sack, sondern ist nur jederseits zwischen den Gliedmassen und dem Schwanze in der Art ausgespannt, dass die 4 langen Finger der Vorderglieder durch dieselbe verbunden, die kurzen Zehen der Hinterglieder aber gänzlich frei sind. Man könnte auf den folgenden Seiten noch eine Menge ähnlicher Unrichtigkeiten und Widersprüche nachweisen, wenn diese Proben nicht schon mehr als hinreichend wären, um ein Urtheil über das Ganze zu fällen. Wir wollen jedoch noch Einiges aus dem zweiten Theile, dem Pflanzenreiche, hervorheben, welcher übrigens dem Inhalte nach, besser gelungen ist, als der erste. In §. 388, wo der Verf. den innern Bau der Gewächse andeutet, heisst es: „Dieser Gleichförmigkeit und Einfachheit wegen verwandelt sich ein Theil (der Pflanze nämlich) so leicht in einen andern, Zweige in Wurzeln und umgekehrt; daher die gefüllten Blumen.“ In §. 391. gibt der Verf. eine natürliche Eintheilung des Pflanzenreichs nach Wildenow, und in §. 392. das Linnei'sche Pflanzensystem, worin die erste Ordnung der 14. Classe statt der Nüsschen noch welke Samen ohne irgend eine erklärende Anmerkung erhält. Man sollte nun vermuthen, der Verf. hätte das Pflanzenreich nach einem dieser Systeme geordnet, um so mehr als sein Buch auch für Gymnasien bestimmt ist, welche

doch vorzugsweise auf Bildung gestellt sind. Aber nein! der Verf. bringt eine Eintheilung zum Vorschein, welche ich noch in keinem Lehrbuche der Naturgeschichte gefunden habe, nämlich eine Eintheilung der Pflanzen nach ihrer Anwendung auf folgende Weise: I. „Pflanzen, welche überhaupt Nahrungsmittel für Menschen liefern. II. Pflanzen, deren Früchte, Blätter oder Wurzeln als Gemüse, Salat und Gewürz gebraucht werden.“ Sind denn diese nicht auch Nahrungsmittel für Menschen? Diese Abtheilung ist für die Köchinnen. Ferner: III. „Ausländische Pflanzen. IV. Futterkräuter. V. Pflanzen, deren Same zu Mehl und Grütze gebraucht wird.“ Das ist eine Abtheilung für die Müller und Bäcker. VI. „Pflanzen, deren mehlreiche Wurzeln benutzt werden. VII. Oelpflanzen. VIII. Arzneipflanzen u. s. w. Die letzte und XVI. Rubrik enthält endlich, um das Maass des Unsinns voll zu machen, „einheimische Pflanzen, die ausser den oben genannten bemerkt zu werden verdienen.“ Sollte das Buch, was Gott verhüten wolle, einst eine zweite Auflage erleben, wie die Lehrbücher der Geschichte und Geographie des Verfs., so würde ich mir erlauben, eine andere Eintheilung vorzuschlagen, welche, wenn auch nicht besser, doch wenigstens etwas mehr logisch ist. Ich würde dem Hrn. Verf. nämlich anrathen, alle Pflanzen zunächst in zwei Hauptabtheilungen zu bringen, in 1. solche, welche man essen kann, und 2. solche, welche man nicht essen kann. Die erste zerfällt dann wieder in mehrere Unterabtheilungen, in a. solche, welche nur die Menschen essen, b. solche, welche nur die Thiere zu sich nehmen, und c. solche, welche Menschen und auch Thieren als Nahrung dienen. Dann könnte man die Pflanzen der Abtheilung a. noch wieder eintheilen in α. solche, welche gekocht oder gebacken werden, β. solche, welche roh gegessen werden und γ. solche, welche geschnupft werden und letztere wieder nun in $\alpha\alpha$. solche, nach welchen man niesen und $\beta\beta$, solche, nach welchen man nicht zu niesen braucht. Darauf käme dann die 2. Abtheilung, welche man zunächst wieder eintheilen könnte in a. solche, welche als Brennmaterial dienen und b. solche, welche nicht als solches gebraucht werden u. s. w. und in die letzte Rubrik würde dann allerlei Unkraut fallen, welches nur auf schlechtem Boden und dürrer Haide zu finden ist. Ich bin überzeugt, wenn diese Eintheilung ordentlich rubrizirt würde, sie würde sich des Beifalls des Verf. in vollem Maasse zu erfreuen haben. Denn was liegt dem Menschen näher, als die Nutzanwendung. Dass schon die Knaben darauf speculiren, ist ganz natürlich. Fragte doch einst ein Knabe, als der Lehrer, um die Eigenschaften des Sauerstoffgases zu zeigen, darin eine Stahlfeder verbrannte: Hr. Prof., wozu kann man das nun brauchen? Der Lehrer kam in grosse Verlegenheit. Daher sollte man die Anmerkung immer voran stellen. Wenn Hr. Volger diese Anecdote kennt, so begreift man kaum, warum er nicht auch das Mineralreich so classificirt hat. Hierin muss er aber

nicht so bewandert sein, wie im Pflanzenreiche, denn er ist ganz Walchner gefolgt. Daher ist dieser Theil seines Buches auch wohl am besten gelungen. Und doch ist noch Vieles daran auszusetzen. Der terminologische Theil ist schrecklich misshandelt worden. Dies gilt besonders von der Lehre der Krystalle in §. 533., welche nicht nur für die Mineralogie selbst am wichtigsten ist, sondern auch die meisten Bildungselemente einschliesst. Da ist auch nicht ein einziger Begriff genügend erklärt. Kein Wort über die Axenverhältnisse als solche und doch wird von einer Hauptsache gesprochen; weder die verschiedenen Flächen und Kanten, noch Eden, sind erklärt; alles ist unbestimmt und verworren durch einander. Der Verf. hat sich auch nicht einen Augenblick an den Titel seines Buches erinnert. Die ganze Mineralogie ist ein unverdaulicher Extract aus Walchners Mineralogie, in derselben Manier geschrieben, wie man vor 10 Jahren Leitfäden der Geschichte schrieb, wonach die Schüler Namen und Jahreszahlen lernten, aber von den Begebenheiten selbst kaum eine Ahnung erhielten. Wenn die Ansicht unserer Tage richtig ist, dass nur derjenige ein Lehrbuch zu schreiben im Stande sei, der nicht nur mit dem Umfange und gegenwärtigem Standpunkte der betreffenden Wissenschaft bekannt ist, sondern auch die Art und Weise der Geistesthätigkeit kennt, welche das Erlernen derselben in Anspruch nimmt: so wird es jedem, der auch nur einige Minuten lang das Buch durchblättert, unbegreiflich sein müssen, wie Hr. Volger es wagen durfte, dieses Buch zu veröffentlichen. Solche Bücher sollten durch die Censur verboten werden. Sie stiften unendlich mehr Unheil in der Welt als die Unwissenheit selbst.

J. F. A. Eichelberg in Zürich.

Grundriss eines vollständigen Cursus der gesammten Naturgeschichte, mit Hinweisung auf die technische und commerzielle Benutzung der Naturkörper. Für die obern und mittlern Classen in Gymnasien, Real- und höhern Bürgerschulen entworfen von Dr. *F. W. Jaeger*, ordentlichem Lehrer an der Realschule zu Hamburg. Hamburg, bei Perthes-Besser und Mauke. 1840.

Im Vergleich mit dem vorigen Buche ist das vorliegende vortrefflich. Abgesehen von der Methode, welche hier eben so grundfalsch wie bei Hrn. Dr. Volger ist, zeichnet sich dasselbe durch zweckmässige Auswahl des Stoffes, fliessende Darstellung und logische Aufeinanderfolge desselben vor vielen Lehrbüchern der Art aus, so dass wir es mit gutem Gewissen für die mittleren Classen technischer Anstalten, deren Schüler durch einen methodischen Unterricht in der Naturgeschichte schon vorbereitet sind, empfehlen können. Auch die äussere Ausstattung des Buches gereicht den Herren Verlegern zur Ehre. Das Papier ist schön und die Lettern sind mit vielem Geschmacke gewählt. In der Vorrede sagt der Verf., dass er die ihm bekannten Werke entweder wegen ihres zu grossen Umfangs, oder, mehr für den

Unterricht in Volksschulen berechnet, wegen ihrer planlosen Anordnung der Naturkörper für den Schulgebrauch nicht geeignet gefunden habe. Wenn der Verf. hier Bürger-, Real- und Stadt-Schulen meint, so müssen wir ihm vollkommen beipflichten und sein Buch für eins der vorzüglichsten erklären, welches wir kennen. Für höhere Lehranstalten, welche eine mehr wissenschaftliche Bildung erzielen, wie Gymnasien und höhere Bürgerschulen, wo das Fachsystem vorherrschend ist, verlangt man heut zu Tage nicht nur mehr, sondern auch ein tieferes Eindringen in den Gegenstand selbst. Letzteres ist aber ohne methodische Behandlung der Sache rein unmöglich. Das hat uns die Erfahrung leider nur zu spät gelehrt. Und diess ist der Hauptgrund, wesshalb unsre jungen Leute, welche in solchen Schulen gebildet worden sind, noch immer so wenig praktischen Sinn haben. Soll unsre Nation sich ökonomisch, nämlich in der Urproduction, der Industrie und dem Handel, heben und Engländern und Franzosen würdig zur Seite stehen, so müssen wir in den Schulen anfangen und hier nicht, wie bisher, Alles, und Nichts recht, sondern zur Zeit nur wenig treiben, dies aber gründlich und umfassend. Nichts schadet mehr als das Vielerlei und wenn dies irgendwo System in den Schulen geworden ist, so ist es bei uns der Fall. Daher entstehen auch die vielen Lehrbücher, welche nichts anderes bezwecken, als den Schülern eine Uebersicht statt Bildung zu geben. Es wird kein Mensch wahrhaft religiös durch Mittheilung eines Haufens von Dogmen, sondern durch religiöse Bildung und Erziehung. Eben so werden auch die Naturwissenschaften nie in unsern Schulen wahrhaft gedeihen und zum Segen des Volkes werden durch blosse, wenn auch massenhafte Mittheilung von Resultaten, durch das sogenannte Anlernen, sondern nur dadurch, dass die Schüler darin denken lernen und darin leben. Dies scheint dem Verf. auch vorgeschwebt zu haben, denn er hat am Ende eines jeden Hauptabschnitts eine Menge Fragen aufgestellt, durch welche der Schüler veranlasst wird, das Erlernte zu durchdenken. Dies ist aber nicht hinreichend. Der Schüler muss auch zu selbstständiger Beobachtung und Arbeit angeleitet werden; er muss den Stoff in sich selbst verarbeitet haben, um solche Fragen genügend beantworten zu können. Und dieses kann nur durch eine methodische Behandlung des Stoffes erreicht werden, aber nicht durch blosse systematische Anordnung der diagnostischen Charaktere. Der Schüler muss in jedem Individuum, ja in jeder naturhistorischen Einheit (Gruppe) ein Ganzes erblicken, wenn er den Stoff geistig verarbeiten soll. Es ist unbegreiflich, dass so viele Lehrer der Naturgeschichte das nicht einsehen, sondern immer noch nach dem alten Schlendrian unterrichten und dabei sogar Bücher schreiben. Wie ist es möglich, dass Männer so stabil bleiben können, welche ihr ganzes Leben unter der Jugend verleben, dass Schulbehörden nicht einsehen lernen, wie unend-

lich wichtig dieser Unterricht für unsre Zeit ist, und daher die nöthigen Schritte thun. Doch wir schweifen zu weit ab und müssen unsern Gegenstand wieder aufnehmen. In der Zoologie ist der Verf. dem in seiner Art trefflichen Buche von Wiegmann und Ruthe gefolgt, für die Botanik hat er Kunth und Link und für die Mineralogie Verschiedene benutzt. Sehr mager ist in jedem Theile die Systemkunde, welche gerade bei der vorliegenden Stoffanordnung recht gründlich und umfassend hätte gelehrt werden sollen. Nur in der allgemeinen Einleitung gibt der Verf. eine dritte Definition des Arten- und Gattungsbegriffs, alle andern Einheiten werden gar nicht erklärt. Dies ist ein grosser Mangel des Buches, um so mehr als die Begriffe der Art und Gattung in der Mineralogie ganz anders gefasst werden müssen, wie in der Zoologie und Botanik, und die Abtheilungen derselben in dem mineralogischen Theile dieses Buches zum Theil unrichtig sind. Der Verf. scheint das Kriterium der mineralogischen Art nicht genau zu kennen, sonst würde er z. B. S. 312 gediegen Kupfer, Rothkupfererz, Kupferkies etc. nicht als Arten aufsuchen, da sie offenbar Gattungen sind. So würde er S. 330 Bergkrystall, Amethyst, gemeinen Quarz etc. ebenfalls nicht als Arten aufgestellt haben, da sie nur Unterarten der Varietäten sind. Wir werden in einer der folgenden Recensionen dies darzuthun suchen. Die Terminologie ist gut und dem Zwecke des Buches entsprechend, aber der Verf. hätte auch dieselbe anwenden und bei jeder Gattung wenigstens die Grundform angeben sollen, was häufig unterblieben ist. Die Lehre von den innern Organen der Thiere auf S. 3—7 ist viel zu kurz, dagegen die Organographie in der Botanik bei weitem vollständiger und daher belohnender. Die Auswahl der Pflanzen in den verschiedenen Familien ist mit Umsicht getroffen worden und ihre Nutzanwendung vortrefflich dargestellt. Eben dies gilt auch von den Thieren und Mineralien. Ich habe aus diesem und den oben ausgesprochenen Gründen neulichst, als ich von dem Vorsteher einer Realschule in einer nahe gelegenen Stadt um die Einführung eines Buchs in die obern Classen befragt wurde, dies Buch als das zweckmässigste empfohlen.

J. F. A. Eichelberg.

DRITTE SECTION.
Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.
A. Deutsche Länder.
γ. Deutsche Nebenländer.
I. Schweiz.
3. Lucern.

In diesem geistig sehr armen Canton — seit Neujahr wieder für zwei Jahre Vorort der Eidgenossenschaft — sind seit zwei Jahren grosse Veränderungen eingetreten. Seit 1830 war Lucern ein sog. regenerirter Canton, d. h. die alte Aristokratie war gestürzt, die liberale Partei hatte die Gewalt. Um sich über die schweizerischen Zustände nicht schwer zu täuschen, muss man nun wissen, dass trotz alles Redens von Republik u. s. w. es in der Schweiz so ziemlich geht wie anderwärts auch: der gemeine Mann, die Masse, will eigentlich nicht selbst regieren, sondern regiert sein, aber gut, wohlfeil, ohne Druck. Die Parteien sind vom Volke, von der Masse nämlich, sorgfältig zu scheiden; die Parteien sind aus den vornehmen und halbvornehmen, gebildeten und halbgebildeten Leuten zusammengesetzt, das Volk, resp. die Regierung des Volkes, ist das Object, um das sich die Parteien streiten. In Lucern nun hängt das Parteiwesen ganz genau mit der Religion zusammen. Analisirt man die dort vorhandenen Stoffe, so findet man etwa folgende Elemente: *A.* die sog. Radicalen. Diese Leute bestehen zum grossen Theile aus Leuten, die aus Ehrgeiz oder aus ökonomischen Gründen Staatsämter wünschen, sie repräsentiren dabei in der Regel eine Espece von Aufklärung, die von der wohlfeilsten und geringsten Sorte ist, eine Art Voltairischer Deismus, weil Hass gegen die Geistlichkeit, grosse Verachtung gegen alle positive Religion, die politischen Principien der ersten französischen Revolution. Ihr zweites Wort ist Freiheit, indess haben sie von wahrer Freiheit keine Vorstellung, sie kennen — ganz wie die deutschen Absolutisten und Bureaukraten — nichts Höheres als eine sehr consequente Bevormundung des Volkes. Was sie am meisten hassen, ist der echte Radicalismus, nämlich die völlige Demokratie. Da die Führer meistens Advocaten sind, ein Theil von ihnen auf deutschen Universitäten gewesen ist, so haben sie im Justiz-, Finanz-, Verwaltungswesen manche Verbesserung bewirkt. *B.* Die echten Radicalen (die aber diesen Namen abweisen), nämlich die Demokraten, die Bauernpartei. Die Führer dieser Partei, die ganz und gar ohne Bildung sind — der Bauer *Leu*, eins der einflussreichsten Mitglieder des Grossen Rathes und sogar des Erziehungsrathes, kann z. B. nicht einmal einen orthographischen Brief schreiben — wurden es allmählich müde, sich von den neuen „Herren," von den studirten und halbstudirten Juristen regieren zu lassen, sie wollten endlich die Demokratie zu einer Wahrheit machen. Sie haben über die sog. Radicalen gesiegt, weil diese keine Wurzeln im eigentlichen Volke hatten; weil aber diese Demokraten ganz und gar unter dem Einflusse des Klerus stehen, so hat eigentlich dieser gesiegt. Wir haben also *C.* den Klerus. Dieser war seit zehn Jahren von der „aufgeklärten" Regierung so vielfach verletzt worden, dass er nothwendigerweise

in den Ultramontanismus hineingetrieben werden musste. Der römische Stuhl und die Jesuiten benutzten diese Lage der Dinge, und so ist es denn gekommen, dass Lucern unter seiner jetzigen Regierung wieder ganz und gar zur römischen Provinz wurde, dass es sogar diejenigen Rechte circa sacra dem Pabste zu Füssen gelegt hat, welche sich die Bauern in den Waldstädten nicht einmal haben nehmen lassen. Jesuiten — seit 70 Jahren zum erstenmal kamen wieder ins Land und hielten Missionen, wobei Predigten gehalten wurden, die, wenn die davon durch die Liberalen veranstalteten Abdrücke nur halb getreu sind, als eine hohe Schule der Volksdemoralisation angesehen werden müssen; die neue Regierung begieng sogar den Fehler, die neue Constitution dem Pabste zur Einsicht zu schicken. Kurz, der Pabst ist Meister in Lucern, auch ist sein seit sieben Jahren in Schwyz residirender Nuntius wieder in Lucern eingezogen. Mit der Hierarchie verbanden sich *D.* die Männer des ancien régime, die sogen. Aristokraten, die ehemaligen Patricierfamilien. Diese sind sicherlich nicht so „fromm" wie die Bauern und haben nur in der Noth eine Allianz mit dem Klerus geschlossen, wahrscheinlich in der Meinung, sie würden, wären sie erst wieder am Regimente, die Hierarchie wieder in ihre Schranken zurückweisen können. Natürlich gibts nun *E.* noch eine kleine Anzahl von gemässigten liberalconservativen Männern, welche dem die Volksreligion verhöhnenden Radikalismus so abhold sind als den Tollheiten, die jetzt die Demokratie unter dem Jesuiten-Einflusse macht; aber sie können natürlich nicht gegen den Strom schwimmen. Das Volk ist von langer Hand her bearbeitet, es petitionirt für die Jesuiten, und es fragt sich, ob die Regierung Kraft genug haben wird, um diese Calamität vom Lande abzuhalten.

Soviel im Allgemeinen. Das ganze Wesen ist zu widerwärtig, als dass man viel darüber reden möchte. Wir lassen nun einiges Historische folgen, machen aber auf Vollständigkeit keinen Anspruch, da Lucern geistig nicht so bedeutend ist, dass viele Leser der Revue Neigung haben könnten, seine Schulhistorie im Einzelnen zu kennen. Ohnedies haben die Schweizer Zeitungen Berge Papier über diese Misère gedruckt.

Die Jesuiten sind das Wichtigste: mit ihnen beginnen wir.

Wir haben gesagt, dass das Volk von seinen Führern bearbeitet worden ist, um für die Einführung dieser Pest zu petitioniren. Im Jahre 1841 schrieb man 11793 Unterschriften für sie auf. Im Grossen Rathe ist heftig pro und contra geredet worden. Zuvörderst wurde beschlossen, eine Commission des Erziehungsrathes solle ein Gutachten abgeben. Die Commission (aus vier Mitgliedern bestehend) entschied sich für die Einführung; andre Mitglieder des Erziehungsrathes wollten die Centrallehranstalt erhalten wissen; ein Mitglied schlug ein Convict von Weltgeistlichen vor. Das Beste, was gegen die Jesuiten vorgebracht wurde, war eine durch Dr. *von Liebenau* herausgegebene Broschüre. Darin wird nachgewiesen, dass die vier Erziehungsräthe, welche das Gutachten verfasst, auf böswillige Art die Missgriffe der radikalen Regierung auch gegen die jetzige Anstalt wollen geltend machen, auch gegen die gegenwärtigen Lehrer eine „perfide Verleumdungskunst" anwenden, „sich gegen göttliche und menschliche Gesetze an der Ehre eines grossen Lehrerpersonals auf frevelhafte Weise vergreifen, und ihre amtliche Stellung zur Verdächtigung und Verleumdung ihrer Untergebenen missbrauchen." Dieser allerdings harte Vorwurf wird dann mit Thatsachen belegt, und sodann gezeigt, dass es möglich sei auch ohne die Jesuiten der Lehranstalt eine christliche Richtung zu geben. Es wird sodann, was das Gutachten gegen die Gründe der Schuldirection angeführt hat, wiederlegt, und insbesondere durch Hinweisung auf Urtheile katholischer Schriftsteller die wissenschaftliche Befähigung der Jesuiten gänzlich in Abrede gestellt. „Bis auf eine ganz misslungene Schrift hat seit Wiederherstellung des Ordens kein einziger Jesuit die deutsche theologische Litteratur bereichert. Ihre Schulen kennt Niemand, als wer als Student sie besuchen muss, und diese wissen in der Regel beim Heraustritte aus denselben nicht genug zu klagen, wovon wir eine Menge Beispiele anführen könnten.

Auch ein Hr. *Dula*, der an der Secundarschule in Lucern Lehrer war, jetzt aber, weil er als Radicaler nicht bleiben konnte, an einer Aargauischen Bezirksschule Lehrer ist, gab eine interessante Brosehüre gegen die Jesuiten heraus, worin er, mit richtiger Taktik, die von der Commission den Jesuiten nachgerühmte Wohlfeilheit durch Facta bestritt. * Die Regierung gab sich alle Mühe, um den Grossen Rath zu einem Beschlusse gegen die Einführung zu bringen, sie brachte es aber nicht so weit, obschon auch die Jesuitenfreunde nicht siegten, und so fiel man dann endlich auf die Auskunft zu beschliessen, dass vorläufig Erkundigungen über die Jesuiten eingezogen werden sollen. Die Regierung hat die Gegenstände, über die Erkundigungen eingezogen werden sollen, mit grosser Klugheit specificirt, so dass die Antwort wird positiv sein müssen und nicht in allgemeinen Redensarten stehen bleiben kann. Wir geben die am 29. Dec. v. J. vom Regierungsrathe dem Erziehungsrathe übermittelten Fragen hier.

In wissenschaftlicher und disciplinärer Beziehung soll vom Provincial der oberdeutschen Provinz einerseits eine einlässliche Darlegung des Schul- und Erziehungssystems der Jesuiten, so wie der von ihnen angewandten Lehrweise, Lehrbücher und Lehrhefte verlangt werden, andererseits soll er über die Anzahl der Mitglieder der oberdeutschen Provinz und deren allfällige Verwendung in Lucern, besonders aber auch darüber befragt werden, ob der Orden (bei allfälliger Aufnahme) zugebe, dass nach dem hierseitigen Lehrplane und den Disciplinarverordnungen, jetzigen und künftigen, gelehrt und von den hiesigen Erziehungsbehörden die Lehrbücher bestimmt werden? und überhaupt ob Aufsicht und Leitung den Cantonsbehörden gesichert bleiben? ferner ob es nach den Ordensregeln zulässig sei, dass ohne Einwilligung der Regierung kein Professor angestellt, gegen den Willen derselben keiner entfernt, so wie auch auf ihr Verlangen ein solcher zurückgezogen werde? Ferner soll eine Abordnung aus je zwei Mitgliedern des Regierungsrathes und des Erziehungsrathes, unter Zuzug von unbetheiligten Sachverständigen, durch unmittelbare Anschauung sich zuverlässige Kenntniss von dem Gange der Jesuitenanstalten in Schwyz, Freiburg und Sitten zu verschaffen suchen. Der Provincial ist anzufragen, ob eine solche Abordnung angenommen, und ob derselben zugleich gestattet werde, nach Belieben selbst zu prüfen und Fragen zu stellen? Durch Vermittlung des eidgenössischen Geschäftsträgers zu Wien sollen officielle Aufschlüsse über den Gang der Jesuitencollegien in Oestreich eingeholt werden.

In religiöser Beziehung soll sowohl durch Anfrage an den Provincial, als durch Nachforschung jener Abordnung Aufschluss gesucht werden: auf auf welche Weise und durch welche Mittel die Gesellschaft Jesu an ihren Erziehungsanstalten das religiöse Leben der Jugend zu wecken, zu pflegen und zu leiten sich bestrebe? Ferner soll der Erziehungsrath von den Bischöfen

---

* Wir entnehmen der Schrift folgende Data: Von 1577 bis 1774, jenen zwei Unglücksjahrhunderten, in denen sie in Lucern waren, verlangte der Orden Anfangs nur Dach und Fach und alljährlich 2000 fl.; dabei aber bezog er Pensionen vom König von Frankreich, vom Herzog von Savoyen und Bischof von Basel, dazu laut Urkunden allmählich bei 100,000 fl. Vergabungen, ohne die Vermächtnisse, welche Kranken und Sterbenden abgedrungen wurden. 50,000 fl. wurden ferner für die Jesuitenkirche zusammengetragen. Ungeachtet dessen trieben die Jesuiten die Anmassung so weit, dass sie Anno 1710 die Regierung um die Summe von 266,000 fl. belangten: Das sei, sagten sie, der Betrag der ihnen vom Staat im Anfang versprochenen und nie bezahlten jährlichen 2000 fl. — Denn die 2000 fl., so sie bezogen, seien aus dem von Privaten zusammengetragenen Stammkapital und nicht aus der Staatskasse geflossen. Schon damals sagten die zur Schlichtung dieses Handels Abgeordneten der Regierung: „Es sei leichter mit Türken und Heiden als mit Jesuiten zu unterhandeln," worauf ein Jesuit Einem derselben beim Weggehen erklärte: „Meine Herren, ihr seid Schelmen, und wenn ich Meister wäre, so liesse ich Euch sofort an den Galgen hängen."

von Lausanne, Sitten, Chur, Brixen, Linz und Grätz Auskunft begehren über den religiös-sittlichen Zustand der den Jesuitenanstalten anvertrauten Jugend, über das Wirken der Jesuiten als Seelsorger und Prediger, über ihr Verhältniss zur Weltgeistlichkeit, namentlich über ihre Einwirkung auf die wissenschaftliche und religiöse Bildung derselben, und ob sie mit ihr in gutem Vernehmen stehen; endlich über das Verhältniss des Ordens zu dem bischöflichen Ordinariate selbst.

In politischer Beziehung soll der Provincial befragt werden, in welchem Verhältnisse ihr Lehrsystem und besonders ihre Vorträge über Natur- und Staatsrecht, so wie über Geschichte zu den gegebenen Staatsformen und namentlich zur Demokratie stehen? Die Regierungen von Schwyz, Freiburg und Wallis sind anzufragen, unter welchen Vorbehalten der Orden in ihre Cantone aufgenommen worden sei? ob die Cantonalbehörden unverkümmert Aufsicht und Leitung der Jesuitenanstalten haben und in welchem Verhältniss sie zu denselben stehen? ob die Jesuitenerziehung den demokratischen Verfassungen zum Vortheile oder Nachtheile gereiche, und ob die aus den Jesuitenschulen hervorgegangenen Beamteten den demokratischen Grundsätzen zugethan seien? ob die Regierungen Wahrnehmungen machen, dass die Jesuiten sich in das politische Wirken der Behörden einzumischen suchen? was die Regierungen überhaupt von dem Geiste, sowie von dem wissenschaftlichen, religiös-sittlichen und gesellschaftlichen Wirken der Jesuiten in ihren Cantonen halten? eben so soll der eidgenössische Geschäftsträger in Wien ersucht werden, von der österreichischen Staatsregierung Aufschluss über die Verhältnisse der Jesuiten zum österreichischen Staat zu erhalten.

In ökonomischer Beziehung endlich ist sowohl von dem Provincial als durch eigene Nachforschung der erwähnten Abordnung Aufschluss zu suchen: wie viele Ordensglieder bei ganzer oder theilweiser Uebernahme der Lucernischen Anstalt nothwendig wären? ob sie den Unterricht in den Nebenfächern, wie Zeichnen, Musik und neuere Sprachen, selbst ertheilen, und ob, wenn dieses nicht der Fall wäre, sie die Lehrer in diesen Fächern selbst wählen oder deren Wahl dem Reg.-Rath überlassen wollten? wie viel Honorar für jedes Ordensglied zu entrichten wäre? wie viele Zimmer oder Gebäulichkeiten gefordert würden? ob die Statuten des Ordens und auch sie zugeben, dass die Verwaltung der Fonds durch weltliche Behörden besorgt werde? die Regierungen von Schwyz, Freiburg und Wallis sind um Auskunft zu ersuchen: ob die Gesellschaft Jesu in ihren Cantonen hinsichtlich der ökonomischen Verwaltung das Bild einer guten Haushaltung darbiete? und ob sie die materiellen Interessen ihrer Umgebungen fördern oder beschädigen?

Die Sache schwebt also noch, und es fragt sich, wer Meister werden wird. Es wäre betrübt, ja eine Schande für das Lucerner Volk, wenn es die Jesuiten über sich siegen liesse, wenn es die in Schwyz nachahmen wollte, welche den Jesuiten Eingang gestattet haben, wenn es jenes vor nun siebzig Jahren erlassene Gesetz bräche, das Jeden für ehrlos erklärte, der je auf Wiedereinführung der Jesuiten antragen würde. Zunächst läge schon in dem Geständniss, dass man unfähig sei, mit eigenen Kräften für die Erziehung der Jugend zu sorgen, etwas für die Geistlichkeit und den Lehrerstand von Lucern höchst Beschämendes, was schwerlich geeignet sein könnte, ihnen zum Sporn für die Zukunft zu dienen. Es ist kein Zweifel, sprecht einem Manne, einem Stande die Fähigkeiten ab, eine schöne und hohe Aufgabe zu lösen, steckt ihm das Ziel, das er erreichen soll, möglichst niedrig, möglichst nahe, stellt andere neben denselben, welchen ein höheres Ziel gesteckt wird, Ihr werdet bald sehen, wie jener mehr und mehr schwach und muthlos zurückbleibt, und unwillig über die ehrenkränkende Zurücksetzung zuletzt auch das Wenige nicht mehr leistet, das von ihm gefordert wird. Es mag sein, dass jetzt ein Theil der Lucernischen Geistlichkeit für Berufung der Jesuiten günstig gestimmt sei, gewiss ist, dass ein anderer, und zwar ein an Bildung und Gesinnung keineswegs tiefer stehender Theil derselben den Orden nur mit grossem Miss-

trauen in Luzern einziehen sehen würde, dass schon die Eingriffe der Jesuitenmissionen in die Pastoration manchen Geistlichen unwillkommen sind und der bei bleibender Niederlassung steigende Einfluss des Ordens dürfte wohl noch manche bisherige Freunde derselben in die Opposition treiben. Die Folge wäre also in Bezug auf die Geistlichkeit: Herabwürdigung, Entmuthigung derselben durch die Erklärung, dass sie unfähig sei, die ihr von der Verfassung gestellte Aufgabe der Mitwirkung am höhern Schulwesen zu lösen, ein moralischer Nachtheil, der im Laufe der Jahre immer empfindlicher gefühlt werden müsste, in Folge davon aber Entfremdung gerade des thätigern, rührigern Theils der Geistlichkeit von der neuen Ordnung.

Für den Lehrerstand wären die Folgen noch empfindlicher, ja vernichtender. Der höhere Lehrerstand, über die Volks- und Primarlehrer hinaus, wäre eben damit aufgehoben. Der daraus entstehende Nachtheil für das geistige und wissenschaftliche Leben des Cantons müsste äusserst bedeutend sein. Von dem französischen Soldaten wird gesagt, ein jeder trage den Marschallsstab in seiner Patrontasche, d. h. jeder Soldat habe die Aussicht, durch Muth und Tüchtigkeit zu den höchsten Stellen der Armee zu gelangen. Wie viel diese Aussicht zur Hebung des Geistes des Heeres beiträgt, ist bekannt. Wenden wir dieses auf das wissenschaftliche Leben an, so kann offenbar der Umstand, dass den Landeskindern jede Aussicht auf Anstellung in Gelehrtenschulen genommen wird, nur höchst nachtheilig auf den Wetteifer unter denselben wirken. Wir gehören nicht zu denen, welche zu Begünstigung der Landeskinder die Ausländer von Lehrerstellen ausschliessen möchten, wir halten vielmehr einen solchen Ausschluss auf die Dauer für sehr nachtheilig, weil der Wetteifer zerstört und Stillstand herbeigeführt wird; noch viel nachtheiliger aber ist der gänzliche Ausschluss der Landeskinder, wodurch ihnen jede Aufmunterung zum Studium der Wissenschaften genommen wird. Auf solche Weise muss im Verlauf der Jahre einem Volke sogar der Gedanke schwinden, dass es ihm möglich sei, im Gebiete der Wissenschaft etwas Tüchtiges zu leisten, und der Sinn für die Ehre und den Ruhm, den die Leistungen wissenschaftlicher Männer über ein Volk ausbreiten, geht ihm gänzlich verloren.

Nun bedenke man, abgesehen von allen moralischen Bedenklichkeiten gegen den Orden, die unglaubliche Unwissenheit und didaktische Unfähigkeit der heutigen Jesuiten. Ref. hat eine Menge von Jesuitenschulen kennen gelernt, kein Einziger hatte auch nur mässige positive Kenntnisse, nicht einmal Latein konnten sie, wie denn erst vor einem Jahre ein Jesuiten-Student bei einer Maturitätsprüfung, die Ref. mit abhielt, immer sagte: mihi videtur *quod*. Im Griechischen musste er nach dem ersten Worte fragen, das ihm vorkam: es war πολλάκις, und von eigentlicher Geistesbildung zeigten überhaupt alle diese jungen Leute keine Spur, und können keine zeigen, weil die Jesuiten das didaktische Princip haben, Wissenschaften als Fertigkeiten zu behandeln, wo dann wohl etwas Dressur aber keine Bildung möglich ist.

Wir wenden uns von den Jesuiten zu der Centrallehranstalt, welche aus dem Gymnasium und dem Lyceum (philosophische und theologische Schule) besteht. Es mag sein, dass unter der radicalen Regierung, wie das manchmal geht, nicht alle Stellen glücklich besetzt worden und mehr die politischen Gesinnungen als Kenntnisse, Fähigkeiten und Lehrgaben berücksichtigt worden sind; es mag auch sein, dass das Leben der Lucerner „Studenten" in den letzten Jahren etwas frei war: jedenfalls ist aber die Anstalt und sind die Lehrer von der Jesuitenpartei auf das Niederträchtigste verleumdet worden, sogar in deutschen Blättern, besonders in dem ultramontanen „Fränkischen Courier." Die liberale Partei versteht sich zwar auch meisterhaft auf das Lügen, Verdächtigen und Verleumden, aber die Ultramontanen verstehen es doch noch besser. Die Anstalt und das Lehrer-Collegium kamen unter dem neuen demokratischen Regiment in eine Klemme. Spasshaft war es, wie Prof. *Eutych Kopp* sich über Johannes v. Müller's Schweizergeschichte äusserte. Er selbst nämlich hat aus derselben einen

Auszug angeführt, der Jahre lang als Leitfaden für den Unterricht in der Schweizer-Geschichte gedient hat, jetzt wurde ein dem Ref. unbekanntes Buch von einem ihm eben so wenig bekannten *Bannwart* eingeführt, und Hr. Kopp sagte: „Unsere Jugend muss katholisch erzogen werden. Joh. Müller war nicht Katholik. Ich bin mit Bannwart zwar auch nicht ganz zufrieden, aber u. s. w.“ Um so viel zu retten als zu retten ist, hat der Regierungsrath Vorschläge gethan, die der Geistlichkeit genügen könnten. Man hat das Fachsystem am Gymnasium wieder gegen das Classensystem vertauscht; das wäre nun (namentlich für die unteren und mittleren Classen) kein Rückschritt, aber man hat festgesetzt, dass sämmtliche 6 Classenlehrer (und eben so der Professor der Philosophie) Geistliche sein müssen. Natürlich muss auf diese Weise ein Theil der jetzigen Professoren entlassen werden (mehrere sind es schon, so der erblindete Baumann, Verf. einer Volksnaturgeschichte), doch sollen sie entschädigt werden. Die Prof. der Mathematik am Gymnasium, sowie die Lehrer für neuere Sprachen, Musik und Zeichnen, ferner die Prof. der Mathematik, der Physik, der Naturgeschichte, der Geschichte und der Philologie am Lyceum sollen dagegen weltlichen Standes sein dürfen — begreiflich, weil man zu diesen Stellen keine Kleriker fände.

Neben der höheren Lehranstalt hat Lucern 17 Bezirksschulen (Secundar- oder höhere Volksschulen); eine derselben, die in der Stadt Lucern, ist vor Kurzem zur Central-Realschule, jedoch mit nur drei Classen, erweitert worden.

Bei Eröffnung dieser neuen Central-Anstalt sprach sich Reg.-Rath *Siegwart Müller* (ein von den Radicalen, zu denen er früher hielt, sehr verschiedener Mann) über die Bedeutung der neuen Anstalt aus. Wir können nicht beurtheilen, inwiefern zwischen den Worten und den Gedanken des Mannes Uebereinstimmung herrscht, jedenfalls spricht aber seine Rede die officiellen Principien der neuen Ordnung der Dinge aus, und so geben wir ein Stück daraus. Wir geben nur den Anfang, die Fortsetzung spielt etwas stark ins Bigotte hinein.

„Nach der ausdrücklichen Vorschrift der Staatsverfassung sollen alle Erziehungsanstalten des Kantons Lucern im Geiste eines demokratischen Freistaates geleitet werden. Diese Vorschrift gilt demnach auch für die jetzt hier neu zu errichtende Kantonsschule, ja sie gilt für dieselbe auszeichnungsweise. Sie soll eine republikanische Erziehungsanstalt sein.

Durch die Staatsverfassung ist die Souveränetät des Volkes als Lebensgrundsatz des Staates anerkannt. Dem Volke kömmt das Recht der Prüfung und Verwerfung der Gesetze zu. Jedem Bürger ist der Zutritt zu allen Stellen und Beamtungen geöffnet. Die Gewerbs- und Handelsfreiheit ist gewährleistet. Diese unschätzbaren Rechte sollen wir durch alle Mittel zu wahren und auf unsere Nachkommen zu vererben trachten. Wir werden sie auch unversehrt bewahren, wenn wir dieselben nicht missbrauchen. Vor dem Missbrauche schützt die republikanische Erziehung und Bildung.

Die Gesetze sollen die ewigen Rechtsgrundsätze, wie sie in dem Leben eines Volkes sich geoffenbaret haben, zur allgemeinen Anerkennung bringen. Wenn die Gesetze den Kreis der Volksthümlichkeit oder Nationalität, der Kreis angestammter Rechtsbegriffe und Sitten, den Kreis der Bedürfnisse und guten Gewohnheiten eines Volkes überschreiten, oder wohl gar in den Kreis seiner Religion und Sittlichkeit verletzend eingreifen, so sind sie verwerflich. Das Volk soll sie zurückweisen, als giftige Stoffe, welche den Keim seines eigenthümlichen, freien, nationalen Lebens auflösen würden.

Aber wo soll das Volk diese Einsicht in jene ewigen Rechtsgrundsätze schöpfen, wie in den innersten Kern seiner Nationalität dringen, um seine Theilnahme an der Gesetzgebung auf eine für seine Wohlfahrt ersprossliche Weise auszuüben? — Es liegt zwar im Innersten des Volksgemüthes, manchem vermeintlichen Weisen unmerkbar, eine richtige Ahnung, es erbt sich in den Familien und Gemeinden des Landes

eine stäte Ueberlieferung von dem angestammten Urrechte fort, welches einseitige Theoretiker umsonst verwischen zu können glauben; allein es bedarf doch des Lichtes der Bildung, um jene Ahnung zum Selbstbewusstsein zu erheben; es bedarf der nationellen Erziehung, um die Treue und das Festhalten am Unrechte auf die Dauer zu sichern. Nebst der Religion, wovon später die Rede sein wird, ist zunächst die Geschichte das Bildungs- und Erziehungsmittel, wodurch jenes Selbstbewusstsein errungen, jene Treue befestigt wird. Die Geschichte der Menschheit enthält die Entwickelung der ewigen Grundsätze des Rechts, zeigt in grossen Zügen die Folgen des treuen Festhaltens oder des Feigen Abweichens von denselben, die Ursachen und Quellen der Freiheit und Knechtschaft der Völker; sie stellt die Muster der besten und schlechtesten Staatsverfassungen auf; sie weiset die Grundursachen der Wohlfahrt und des Untergangs den Nationen nach. Die Vaterlandsgeschichte — das Abbild der Weltgeschichte im Kleinen — ist der treue Spiegel, worin das Volk sich selber sieht, wie es von Anbeginn gewesen, wie es geworden, wie es jetzt sei, was sein Glück begründet, was es in Unglück gestürzt, was seinen Wohlstand erhöht, was es in Armuth gebracht, was seinen Frieden befestiget, was die Zwietracht in ihm genährt, was sein Recht geschützt, was es zum Unrechte verleitet, was seine Freiheit erweitert, was ihm Fesseln der Knechtschaft bereitet, was seine Ehre erhoben, was ihm Schmach zugezogen, was seine Tugend bewahrt, was es mit Lastern befleckte. Die Geschichte überhaupt und die Vaterlandsgeschichte insbesondere ist die sicherste Rathgeberin des Volkes bei seiner Theilnahme an der Gesetzgebung. Darum haben die Erziehungsbehörden des Kantons Lucern vorgeschrieben, dass an allen öffentlichen Lehranstalten — an den Bezirksschulen, in der Schullehrer-Bildungsanstalt, am Gymnasium und Lyceum und an der Kantonsschule — die Geschichte vorgetragen werden soll, damit auf diese Weise das Licht der Geschichte über alle Theile des Kantons, über alle Gemeinden und Stände sich verbreite und zur Leuchte werde des öffentlichen Lebens überall.

Vorzugsweise ist es jedoch die Aufgabe der Kantonsschule, die allgemeine, sowie die vaterländische Geschichte von dem angedeuteten politischen Standpunkte aus zu behandeln und so eine auf Erfahrung begründete Einsicht über den Gang, den Inhalt und das Ziel einer volksthümlichen, wahrhaft beglückenden Gesetzgebung zu verbreiten. Der Lehrer der Geschichte wird diesen Standpunkt festhalten, wird die Schüler überall auf denselben hinweisen, wird in ihnen die künftigen Rathgeber des Volkes in der Theilnahme an dem Rechte der Gesetzgebung erkennen. Wie die Gesetzgebung in alle Lebensverhältnisse eingreift; wie sie das Familienleben regelt, die Familieneinheit und Familiensitten umfriedet; wie sie den Verkehr des Landmanns, des Gewerbsmanns, des Handelsmanns ordnet und Treue und Glauben im Verkehre schützt und gewährleistet: wie sie die öffentlichen Verhältnisse bestimmt, Friede, Ruhe und Ordnung sichert: so wird der Lehrer bei den Vorträgen über die Geschichte jederzeit, wo sich Gelegenheit darbietet, in dem Leben anderer Völker und vorzüglich des Schweizervolkes und namentlich des Lucernervolkes hierauf belehrend oder warnend aufmerksam machen. So wird die Kantonsschule nach einer Reihe von Jahren Männer in alle Gemeinden entsenden — eingeweiht in die Erkenntniss der ewigen Rechtsgrundsätze und ihrer eigenthümlichen Anwendung auf das Leben eines Volkes — als Hüter und Fortpflanzer einer dem Lucernervolk und seiner freien Staatsverfassung angemessenen Gesetzgebung — als einsichtige Vertheidiger und Beschützer der Volkssouveränetät."

Am stärksten machte sich die neue Ordnung der Dinge natürlich im Volksschulwesen geltend. Zunächst würde der Director der von Zeit zu Zeit gegebenen Seminarcurse, ein Hr. Rietschi, zugleich Director der Mädchenschulen in Lucern, entfernt. Der Mann war seit 1821 in seiner Stellung, also lange vor der Herrschaft der Radicalen, zu denen er sich übrigens in den dreissiger Jahren gehalten. Man wollte das Seminar durchaus

einem Geistlichen übergeben, es zugleich in das Kloster St. Urban verlegen. Der Nachfolger des Hrn. Rietschi, ein Caplan Namens Staffelbach, soll nicht nur vom Schulwesen gar Nichts verstehen, er soll auch nicht einmal besonders begabt sein. * Item, er ist jetzt Director und schult Schulmeister.

Ref. ist in keiner Weise im Stande, die in Bezug auf die Volksschule genommenen Maassregeln des jetzigen Erziehungsrathes zu beurtheilen. Neben dem Seminardirector soll auch eine Anzahl von radical gesinnten Schullehrern entlassen worden sein. ** — Die Lautirmethode und der wechselseitige Unterricht ist durch Circular vom 13. Octob. 1842 verboten; das Lesen und Halten der Pädagogischen Revue wurde den Lehrern schon vor einem Jahre untersagt, wahrscheinlich galt das Verbot nur den Professoren und den Secundarlehrern, da die Lucernerischen Volksschullehrer schwerlich deutsche Zeitschriften lesen. Dass der Erziehungsrath, da er selbst keine Belehrung geben kann, die Schullehrer auf das Studium der „Anleileitung zum zweckmässigen Schulunterricht" von *B. Overberg* verwiesen hat, war sehr wohl gethan, auch war es zu loben, dass er die schon unter der radicalen Regierung angeordneten (aber vielleicht nicht überall zur Ausführung gekommenen) Sonntags- und Fortbildungsschulen nun in Wahrheit zu gründen beschlossen hat. — Die seit 1835 bestehende Lehrerwittwen- und Waisenstiftung konnte im Jahre 1841 bereits 830 Schweizerfranken an Unterstützungen verabreichen und besitzt dermalen circa 9000 Franken Vermögen.

Der Kanton besitzt ungefähr 180 Primarschulen, auch ist noch eine Taubstummenanstalt vorhanden. Für die Primar-, Secundar-Fortbildungsschulen und das Seminar gibt der Staat jährlich circa 60,000 Schweizerfranken (40,000 Gulden) aus. Die Primarlehrer haben von 120—300 Fr. Gehalt, jedoch erhöhen viele Gemeinden denselben, so dass er über 300 Franken (200 fl.) steigt.

---

* Das (radicale) Solothurnerblatt, dem übrigens natürlich nicht zu trauen, berichtete, er habe nach abgehaltener Eintrittsprüfung der neuen Seminaristen folgendermassen sie entlassen: „So — jetzt isch's us, jo us, und ihr chönnet hei go! Ihr bringid dä eue Sache mit, Chleider und Schuhe, aber guete Schue; und das dörfet er nit vergesse, zwölf guete, ganzi, suberi, trägbari, jo, trägbari, aber nit öppe löcherige, jo löcherige Hämli! Jo also am Suntig." Die Schullehrer staunten über diese rührende, die höchsten Fragen des Staates und der Erziehung berührende Rede. „Ja, das ist ein anderer Mann, als der Rietschi," sagte einer zum andern; „der weiss zu reden, dass einem das Herz voll wird. Jetzt sieht man es deutlich, was für ein Glück eine erleuchtete Regierung ist; unter Tausenden hat sie diesen edeln Weisen herausgefunden und zum Ziele der Nachahmung uns gesetzt."

** Wir haben schon früher einmal, bei Besprechung der Scherr'schen Angelegenheiten, unsern Lesern bemerkt, dass der Beamte zum Staate in der Monarchie ein anderes Verhältniss hat als in der Demokratie. Wer einmal die Demokratie will, der muss sich auch ihre Consequenzen gefallen lassen. Die Demokratie ist eben nichts als der directe Gegensatz zur Autokratie; wie es in Russland kein Recht gegen die Willkür des Czar gibt, so gibt es in der vollen Demokratie kein Recht gegen die Willkür des Volkes, spreche sich dasselbe nun als ordentliche Majorität des Grossen Rathes oder, unorganisch, als Masse aus. Mann kann allerdings, da ein solcher Zustand in unseren Culturverhältnissen viel Missliches hat, Mittel und Wege suchen, um die Minorität gegen die Majorität, das Individuum gegen die Allgemeinheit zu schützen, und diese Mittel und Wege nennt man eine Constitution. Man weiss aber, dass ein Stück Papier ein schlechter Damm gegen eine reelle Macht ist, dass solche Constitutionen gar leicht vom Volke selbst, von Grossen Räthen, von Regierungen in einzelnen Fällen verletzt werden. Es ist aber nicht anders, und wem das nicht gefällt, der muss nicht in einer Demokratie leben.

Im Ganzen sieht es in Lucern, wie man sieht, dunkel genug aus, freilich lange nicht so arg, wie die Blätter der radicalen Partei sagen. Dass in einem durchaus katholischen Lande das Schulwesen auch ein katholisches sei, ist in der Ordnung. Freilich muss man wünschen, dass in diesem Katholischsein Maass gehalten werde, man kann Alles übertreiben und das Katholisch sein ganz besonders leicht. Möchte es nur den Verständigen, Wohlgesinnten und Gemässigten des Grossen Rathes und der Regierung gelingen, die gegenwärtige Bewegung allmählig wieder in eine ruhigere Bahn zu lenken. Hoffentlich wird man sich wenigstens vor den Jesuiten hüten. Dass man über ihre Einführung nur hat berathen können, ist schon ein Unglück, ja es ist mehr, es ist eine Schande.

II. Pädagogische Zustände.

Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland.

(Vortrag des Staatsraths *Schinas* aus Athen bei der Philologen-Versammlung zu Ulm.)

Hochverehrte Herren! Durch die Wahl meiner Collegen, der Mitglieder des academischen Senats, und durch die gnädige Bestätigung meines erlauchten Herrn, des Königs von Griechenland, zu dieser meinem Herzen so theuern Ehre berufen die athenäische Otto-Universität bei dem diesjährigen deutschen Philologen-Vereine zu vertreten, fühle ich mich unendlich geschmeichelt und beglückt, indem ich in Berührung zu den wissenschaftlichen Repräsentanten einer hochherzigen und edlen Nation komme, welcher ich zwar nicht durch die Bande des Blutes und der Abstammung, aber durch die der nationalen und der persönlichen Dankbarkeit gehöre, und deren Land mir aus eben diesen Gründen und durch einen langen Aufenthalt in den schönsten Jahren meines Lebens ein zweites theures Vaterland geworden; denn Deutschland und namentlich das württembergische Tübingen war es, wo vor beinahe drei Jahrhunderten der erste grosse Philhellene, der unvergessliche Martin Crusius auftrat, und zuerst Sympathien für das gesunkene Hellas und das gefallene Byzanz erregte. Deutschland war das Land, wohin vor dem glorreichen Freiheitskampf die jungen Griechen vorzugsweise strömten, um die Kenntnisse zu schöpfen, die eben diesen grossen Kampf vorbereiteten und möglich machten; und auf deutschen Universitäten schöpfte theilweise auch der unsterbliche Rhigas Pherrhaios jene Liebe zur Freiheit, die ihm zwar einst das Leben kosten, denselben aber zum Vorläufer der Nationalauferstehung machen sollte. Aber auch schon vor Rhigas flüchtete sich nach der deutschen Kaiserstadt Wien, zu Joseph II., der Vater des ersten Fahnenträgers unseres Nationalkampfes, des edlen Alexander Hypsilantis, der seinem Sohne in glühender Vaterlandsliebe gleiche Constantin (nachmals Hospodar selbst) vor seinem in Bucharest herrschenden eigenen Vater, dem alten Alexander, weil er in seinem jugendlichen Enthusiasmus nebst seinem jüngern Bruder einen unzeitigen Aufstand gegen den muselmännischen Lehnsherrn seines Vaters unternahm; und in jener christlichen Stadt, welche das Bollwerk des occidentalischen Europa's gegen die Türken vor nicht gar langer Zeit geworden war, bestärkte er sich in jenem tiefen Türkenhass, der ihn später, und namentlich von 1802 an, bei allem seinem Wirken zum grössten Schaden des osmanischen Reichs leitete, und welchen er seinen sämmtlichen Kindern vermachte. Auf deutschem Boden, zwar durch Griechen veranlasst, aber durch edle Deutsche (wie durch Hofrath Thiersch u. A.) begünstigt und befördert, entstand im Jahre 1814 die anfangs ganz friedfertige Philomusengesellschaft, welche sogar deutsche Fürsten unter ihren Mitgliedern zählte, und die später durch eine merkwürdige Zusammenfügung im Geburtsjahre des Königs Otto (Anno 1815) in einen geheimen Freiheitsbund, die sogenannte Φιλικὴ Ἑταιρεία,

verwandelt, den Aufstand gegen die Türken durch Belebung des Nationalgefühls und durch Concentrirung aller Kräfte des griechischen Volks systematisirt und beschleunigt hat. In deutschen Städten erhoben deutsche Männer, und namentlich der den Griechen theure Krug (in Leipzig) im Jahr 1821 die erste Stimme zu Gunsten des auferstehenden Griechenlands. Aus Deutschland kamen nach Hellas im Jahr 1822 die ersten christlichen hilfreichen Mitkämpfer, die grösstentheils in Peta ein glorreiches Ende fanden. In deutschen Städten bildeten sich zuerst zum Behuf freiwilliger Beiträge philhellenische Vereine, die auch in andern Ländern edle Nachahmung erweckten, aber namentlich in Paris durch grossherzige Franzosen und Französinnen eine für eine die griechische Sache so entschieden wohlthätige Entwickelung erreichten. Ein deutscher Fürst liess zuerst unter allen gekrönten Häuptern eine Stimme der innigsten Theilnahme und Sympathie laut werden, und besang den griechischen Freiheitskampf aus dem doppelten Gesichtspunkt des Hellenenthums und des Christenthums. Ein deutscher Fürstensohn, kaum dem Knabenalter entwachsen, fasste den Muth die grosse Aufgabe der Regeneration Griechenlands zu übernehmen, eine Aufgabe, welcher er sich mit der edelsten Hingebung unterzog und fortwährend unterzieht. Zwei deutsche Männer endlich, die HH. v. Maurer und v. Abel, sind es, welche die ersten Gesetzgeber des neuen Hellas, jeder in seinem Fache, geworden. Und wenn ich von dem Allgemeinen in das mich persönlich Betreffende übergehen darf, so habe ich meine eigene wissenschaftliche Bildung unter der Leitung grosser deutscher Lehrer erhalten, und in Deutschland genoss ich jenes grosse, nunmehr auf immer zerstörte Lebensglück, für dessen unnennbar schmerzlichen Verlust eben der Umstand mich einigermasser tröstet, dass ich es genossen habe.

Und wie sollten nun die Griechen, wie sollte ich insbesondere dieses liebe, edle, noch historischen und linguistischen Indicien stammverwandte, gewiss aber geistesverwandte, deutsche Volk nicht innig verehren? Wenn aber politische Ereignisse und Verhältnisse, die in keines Menschen und in keiner Nation Gewalt stehen, unglücklicherweise den Schein der Kälte und Lieblosigkeit herbeigeführt und sogar zu generalisirenden Missdeutungen Anlass gegeben, so werden die trefflichen Deutschen in ihrem richtigen die Lebensverhältnisse gehörig würdigenden Urtheile die Griechen nicht der Unerkenntlichkeit, nicht des Fremdenhasses beschuldigen, sondern den Umständen allein, die von so weiter Ferne nie vollkommen aufgefasst und in der gegenwärtigen Rede nicht auseinander gesetzt werden können, jene unerfreuliche Erscheinung zuschreiben. Ist aber die Vorliebe für die geistigen Institutionen und Einrichtungen eines Landes der sprechendste Beweis der Zuneigung zu eben diesem Lande, und der moralisch-intellectuellen Verwandtschaft zweier Völker, zugleich aber auch das festeste Band zwischen beiden Volksstämmen, so bleibt das Freundschaftsverhältniss zwischen dem intelligenten Theile der griechischen Nation und den edlen Germanen schon dadurch festbegründet, dass in Griechenland das ganze Unterrichtswesen auf deutschen didaktischen Grundsätzen beruht, deren Trefflichkeit von den Urtheilsfähigen daselbst vollkommen anerkannt wird. Um bei dieser Gelegenheit von dem höhern Lehrpersonal zu reden, so haben zuerst unter den dreissig Professoren der Universität zwanzig in Deutschland studirt; von den Gymnasien aber steht das zu Athen unter der Leitung des Hrn. Professors und Rectors Gennadios, eines trefflichen, verständigen und tüchtigen Mannes, der deutsche Bildung selbst erhalten und zu verbreiten sucht, und zählt ausserdem zwei Professoren deutscher Geburt, die HH. Dr. Ulrichs und Wilke; dem zu Nauplia steht der ausgezeichnete Dr. Anselm (aus Bayern) vor und hat zum Collegen noch einen andern Deutschen, den Professor Fabricius aus Holstein. Die deutsche Sprache ist nicht nur zum Erstaunen aller Reisenden unter den gebildeten Griechen, schon aus früherer Zeit her, weit verbreitet, sondern macht auch jetzt reissende Fortschritte unter der studirenden Jugend; und es ist dabei zu beachten, dass gerade bei der ersten Einrichtung der Gym-

nasien als das Unterrichtsministerium, die Unentbehrlichkeit der deutschen Sprache für jeden Philologen anerkennend, angeordnet hatte, dass genannte Sprache nothwendig von allen Schülern gelernt werden sollte, viele von diesen Gymnasiasten einigen Widerwillen dagegen zeigten und mit wenigem Eifer dem Unterricht in dieser Sprache beiwohnten. Als aber später jene Anordnung factisch aufgehoben und das Deutsche zwar fortwährend gelehrt, aber nicht mehr obligatorisch für jeden war, da erkannten die jungen Leute von selbst die Nützlichkeit dieser Sprache an und sie unterziehen sich nunmehr nicht nur mit grosser Bereitwilligkeit, sondern auch mit ausgezeichnetem Erfolge der Erlernung derselben, indem viele von ihnen, ausser dem Unterrichte auf dem Gymnasium, auch Privatstunden darin sich geben lassen. Dieser Umstand bestätigt gerade, was ich oben zu bemerken die Ehre hatte, dass nämlich nur Verhältnisse und Zufälligkeiten die Ursache einiger vorübergehenden Collisionen geworden, die dann von den Unwissenden und Uebelwollenden missdeutet worden sind.

Nach dieser langen, aber meines Erachtens nicht unzeitigen Digression, für welche ich Ihre geneigte Nachsicht mir ausbitte, komme ich auf den Gegenstand meiner Mission zurück. Als Vertreter der Athenäischen Otto-Universität bei diesem ehrwürdigen Vereine ausgezeichneter und europäisch bekannter Männer müsste ich eigentlich eine gediegene Abhandlung über irgend einen philologischen oder historischen Gegenstand liefern, welche die vorhandene Anzahl gelehrter Aufsätze bereichert hätte, und die der grossen Ἑλλανοδίκαι, vor die ich das Glück habe zu treten, würdig wäre. Allein dazu fühle ich in mir einerseits nicht die Fähigkeit, andererseits aber habe ich die Ueberzeugung, dass auch viel fähigere Männer, als ich, deren es zu meinem Stolze nicht wenige in Griechenland gibt, nicht im Stande gewesen wären, Ihnen, meine hochverehrten Herren, etwas Neues in diesem Felde darzubringen. Aber es gibt etwas Anderes, welches gewissermassen neu und gewiss nicht unwillkommen sein wird, und dieses erlaube ich mir Ihnen vorzulegen: nämlich eine genaue Darstellung des intellectuellen Zustandes von Griechenland, d. h. eine treue Auseinandersetzung dessen, was in dem kurzen Zeitraume von weniger als einem Decennium in Bezug auf Unterrichts- und Bildungsanstalten, auf die Entwickelung und Veredelung der Landessprache als des Organes jeder Cultur, auf Ausgrabung und Erhaltung der Alterthümer und dergl. geschehen, mit einem Rückblick auf das, was in dieser Beziehung vor und nach der Revolution bestand.

Was nun erst den öffentlichen Unterricht betrifft, so waren vor der griechischen Revolution gerade die Provinzen, die das jetzige Königreich ausmachen, diejenigen unter allen von Griechen bewohnten Ländern, die den grössten Mangel an Schulen hatten, so wie sie auch materiell die am wenigsten wohlhabenden waren. Während Epirus (und namentlich seine an vaterlandliebenden Bürgern reiche Hauptstadt Jannina), so wie auch Thessalien, Makedonien, Thrakien (vorzüglich Konstantinopel), einige Inseln des Archipels (wie Patmos und das volk- und industriereiche Chios), dann aber die Küste von Kleinasien und vornehmlich das schöne Smyrna und das blühende Kydonien, und selbst das tief in Anatolien liegende kappadokische Käsareia, so wie auch andere ganz ungriechische Länder und Städte, wo Griechen als Ansiedler oder Handeltreibende sich befanden (wie einerseits Bucharest, Jassy, Odessa u. s. w., andererseits aber Venedig, Livorno, Triest u. s. w.) tüchtige hellenische Schulen und namhafte Lehrer aufzuweisen hatten, und einige der genannten Orte sogar mit thätigen griechischen Buchdruckereien versehen waren, besass der ganze Peloponnes nur eine hellenische Schule in Dimitzana, wo noch im Jahr 1808 die sogenannte ψυχαγωγία, die absurdeste aller Auslegungsmethoden, welche fast überall vor mehr als zwanzig Jahren verschwunden war, ausschliesslich gebraucht wurde; ganz Aetolien und Akarnanien aber hatten ebenfalls nur eine, sehr mittelmässige (in Missolonghi), und Ostgriechenland eine nicht sehr alte, und ebenso mittelmässige (in Athen).

So war der Unterrichtszustand innerhalb der Gränzen des jetzigen Königreichs, als der grosse Kampf im Jahr 1821 ausbrach. Dieser war ein zu durchgreifender, zu sehr auf Leben und Tod hinausgehender, als dass man dabei an Schulen und Unterricht hätte denken können. Lehrer und Schüler, nicht nur aus dem Lande selbst, sondern auch aus den auswärtigen, von Griechen bewohnten Provinzen, verliessen schaarenweise die Schulen und ergriffen die Waffen zur Befreiung des Vaterlandes. Auch die auf deutschen, französischen und italienischen Universitäten studirenden jungen Griechen konnten in dem ersten Augenblick dem allgemeinen Impuls nicht widerstehen und eilten entweder nach den danubischen Fürstenthümern zu dem Corps von Alexander Hypsilantis oder nach dem Peloponnes. Bekannt ist, dass die sogenannte heilige Schaar (Ἱερὸς λόχος), die bei Dragatschan grösstentheils das Opfer edler Begeisterung wurde, beinahe ganz aus solchen Jünglingen, und zwar grösstentheils aus Söhnen ausgezeichneter Familien bestand; und so gross war diese ruhmvolle Desertion aus den Schulen, dass die Volksvertreter, die schlimmen Folgen davon für die Friedenszeiten befürchtend, beschlossen, es sollten die im Auslande Studirenden aufgefordert werden, die Unterrichtsanstalten nicht frühzeitig zu verlassen, sondern ihre Studien zu vollenden, da sie dadurch zur gehörigen Zeit viel nützlichere und grössere Dienste dem Vaterlande zu leisten im Stande sein würden.

Bei so bewandten Umständen konnte in Griechenland selbst nicht davon die Rede sein, Schulen zu errichten. Nur für den niedern Volksunterricht ist einige Sorge unter den provisorischen Regierungen, und namentlich durch den verstorbenen Kleobulos, den Vater des wechselseitigen Unterrichts in Griechenland, getragen worden. Dem höheren Lehramt ist aber unter den verschiedenen Gelehrten, die nach dem Schauplatz des Nationalkampfes eilten, nur einer, der Professor Gennadios, inmitten der Drangsale eben dieses Kampfes, an dem er einen thätigen, rühmlichen Antheil genommen, treu geblieben; er predigte auf eine sehr wirksame Weise den Staatsbürgern und den Kriegern Einigkeit und Aufopferung und unterrichtete zugleich die Jugend, so weit es in jenen Umständen möglich war. Erst nach der Schlacht bei Navarin, nach der Vertreibung der ägyptischen Truppen durch die französische Expeditionsarmee und nach der unter dem Präsidenten Capodistria bewirkten, wenn auch provisorischen Constituirung Griechenlands und der Anerkennung der politischen Existenz desselben durch die Grossmächte konnte man wieder an die Organisation des öffentlichen Unterrichts denken. Allein auch des Präsidenten Augenmerk war auf andere dringendere Gegenstände gerichtet, und so glaubte er während seiner überdiess kurzen Verwaltung sich nur auf die Einrichtung folgender Schulen beschränken zu müssen: 1. einer sogenannten Centralschule in Aegina, wo das Altgriechische nebst Geographie, Geschichte etc. gelehrt wurde; 2. eines Waisenhauses, ὀρφανοτροφεῖον (auf derselben Insel), worin meistentheils die aus der muselmännischen Sklaverei losgekauften Waisen aufgenommen und erzogen wurden; 3. einiger Primärschulen (ungefähr 30 an der Zahl) in verschiedenen Gemeinden des Landes; 4. einer geistlichen Schule in Poros (einer Art von Seminar), und 5. einer Kriegsschule in Nauplia, der besten Unterrichtsanstalt jener Zeit, die von ihrem trefflichen Director, einem französischen gelehrten Officier, dem Generalstabscapitän Pauzier, nach den damaligen Umständen so zweckmässig organisirt wurde, dass sie bereits unter dem Präsidenten (binnen drei Jahren) gute Früchte trug; leider verlor sie bedeutend an Gediegenheit des Unterrichts und an Strenge der Zucht, sobald nach der Dimission des Hrn. Pauzier die Direction derselben weniger geschickten Händen anvertraut wurde.

Aber auch diese sonst unzureichenden Schulen lösten sich durch den zufolge der bekannten Ereignisse von 1831 eingetretenen vollkommenen Geldmangel beinahe ganz auf, so dass bei ihrer Ankunft in Griechenland die königliche Regierung nur rückständige Lehrgehalte und einige gute, aber durch grosse Noth in Unthätigkeit versetzte Lehrer, eine eigentliche thatsächlich wirksame Schule aber nirgends vorfand.

Was that nun die königliche Regierung bald nach ihrer Ankunft in Griechenland (am Anfang des Jahrs 1833)? Zuerst setzte sie eine Commission nieder, um den Zustand des öffentlichen Unterrichts zu constatiren und die zweckmässigsten Maassregeln zur Verbesserung desselben in Vorschlag zu bringen; dann nachdem sie eine den Zeitumständen angemessene Summe (50,000 Dr.) zur Entschädigung derjenigen Lehrer, die mitten unter so schwierigen Umständen ihrem ehrenvollen Beruf treu geblieben, aussetzte, verordnete sie, um das wichtige Lehramt nicht in unfähigen Händen auch fernerhin zu lassen, dass nunmehr, mit Ausnahme der wenigen Männer die als Lehrer oder Gelehrte einen unbestrittenen Namen sich erworben, Niemand jenes Amt ausüben dürfte, wenn er sich nicht vor eine der drei eigens eingesetzten Prüfungscommissionen (wovon eine für die Lehrer der Gemeindeschulen, eine für die der hellenischen, und die dritte für die Gymnasiallehrer war) gestellt und nach bestandener Prüfung das Zeugniss der Befähigung erhalten hätte.

Da das neue Unterrichtssystem, sowohl dem Gutachten der oben erwähnten Commission als dem Willen der Regierung gemäss, auf der vierfachen Basis einer Hochschule, mehrerer Gymnasien, hellenischen und Gemeindeschulen beruhen sollte, und das innerhalb der Grenzen des Königreichs damals vorhandene Lehrpersonal theils zu wenig zahlreich, theils nicht mit den erforderlichen Kenntnissen ausgestattet war, so musste man zuvörderst für die Bildung oder Berufung tüchtiger Lehrer Sorge tragen; und da man merkwürdigerweise gerade für den niedern Unterricht (nämlich für die Gemeindeschulen) verhältnissmässig weniger Leute vorfand als für den höhern, so war am dringendsten Lehrer für diese Stufe des Unterrichts gründlich zu bilden. Desswegen beeilte sich die königl. Regierung, durch die Verordnung vom 6. (18.) Februar 1834 den Elementarunterricht auf die zweckmässigste Weise zu organisiren und stiftete das wohlthätigste unter allen Instituten unseres Landes, das Volksschullehrerseminar, welches sie unter die Leitung eines Directors stellte, der zu gleicher Zeit General-Inspector der Gemeindeschulen und vortragender Rath im Ministerium ist. Mit dem Seminar wurde auch eine Mustervolksschule verbunden, worin die jungen Seminaristen sich im Lehramt praktisch üben sollten. Der so eben erwähnte Director ward zugleich auch Präsident der oben angeführten Prüfungscommission, die aus den Lehrern des Seminars bestand. Diese Commission zeigte sich bald nach ihrer Einsetzung sehr thätig und examinirte das vorhandene Schullehrerpersonal. Diejenigen darunter, die einigermaassen gut das Examen bestanden, dreissig an der Zahl, wurden, damit das Königreich nicht ganz ohne Volksschulen auf einige Zeit bliebe, gleich angestellt, aber als Schullehrer dritter Classe, und zwar nur provisorisch und unter der Bedingung, dass sie erst nach zwei Jahren sich wieder vor die Prüfungscommission stellen, und dann erst, wenn sie nämlich die gehörigen Kenntnisse an den Tag legten, nicht nur die definitive Ernennung, sondern auch je nach ihrer Fähigkeit eine höhere Schullehrerstelle erhalten sollten. Von den übrigen wurden einige ganz abgewiesen, andere dagegen, die zwar auch wenige Kenntnisse besassen, dabei aber glückliche Anlagen und Eifer zeigten, wurden ins Seminar als Kostschüler aufgenommen, um sich zu dem Lehramt auszubilden.

Indem nun die Regierung auf diese Weise den Grund zu der gediegenen Entwickelung des ersten (primären) Volksunterrichts legte, sorgte sie auf der andern Seite mit nicht weniger Umsicht für den höhern Unterricht. Es waren zwar, wie bereits bemerkt, verhältnissmässig mehr tüchtige Männer unter den Griechen für diese höheren Stufen des Unterrichts als für die niedere; allein diejenigen, die sich dazu qualificirten, befanden sich in jenem Augenblick grösstentheils ausser dem Königreiche. Die Regierung liess also Einladungen an sie ergehen, um durch dieselben die Gymnasien und die zu errichtende Universität zu besetzen. Um inzwischen die lernbegierige Jugend nicht ganz ohne höhern Unterricht zu lassen und auch Studenten für die künftige Universität vorzubereiten, stiftete sie fürs erste ein Gymnasium in Aegina (welches später nach Athen verlegt wurde), an dem sie den trefflichen

Professor Gennadios als Rector, und einige andere tüchtige Männer aus den wenigen damals in Griechenland anwesenden anstellte. Bald darauf errichtete sie ein anderes in Nauplia, indem sie die noch übrigen bekannten Schulmänner dazu benutzte; und mit jedem von diesen Gymnasien verband sie je eine hellenische Schule als Musterschule in dieser Unterrichtsstufe. Für die Errichtung der übrigen Gymnasien und hellenischen Schulen, so wie auch der Universität, die mit dem 1. October 1834 eröffnet werden sollte, erwartete sie, dass den ergangenen Einladungen Folge geleistet würde und bereitete inzwischen die dazu erforderlichen Verordnungen.

Mitten unter diesen Erwartungen und Vorbereitungen erfolgte die allgemein bekannte wesentliche Veränderung in dem Regentschaftspersonal, Indess wurden doch nach und nach mehrere hellenische Schulen gebildet, und es wurde auch die Errichtung der Universität mit grosser Sehnsucht erwartet, bis endlich im Jahr 1837 die darauf bezügliche Verordnung plötzlich erschien. Der König war damals mit seiner erlauchten Gemahlin auf der Rückreise nach Griechenland begriffen, und als er einige Tage darauf in Piräeus einlief, da bestätigte er zwar mit Freuden die Errichtung einer Anstalt, die er schon längst dem Lande gewünscht hätte, machte aber einige sehr zweckmässige Modificationen (in Bezug auf Organisation und Personal) an der, einerseits zu spät, andererseits dagegen um einige Tage zu früh publicirten Verordnung.

Auf diese Weise wurde das Gebäude des öffentlichen Unterrichts in Griechenland äusserlich insofern vollendet, als auch die höchste Stufe desselben (die Universität) wenigstens eine gesetzliche Existenz erhielt. Es fehlte aber noch viel zur Verwandlung des Buchstabens in Wirklichkeit; denn zuerst hatten unter den Professoren nur äusserst wenige bis dahin Gelegenheit gehabt, sich in dem Lehramte zu üben. Dann konnte man ebenfalls sehr wenige eigentliche Studenten haben, weil die Gymnasien des Landes noch nicht die gehörige Ausbildung erhalten hatten; an den nöthigen Büchern, an den verschiedenen Sammlungen, an physikalischen, astronomischen und sonstigen Instrumenten, an Apparaten, Präparaten und dergl. fehlte es entweder gänzlich oder doch zum grössten Theil. Auch ein geräumiges und passendes Local für die Vorlesungen war nicht vorhanden, und das einzige Haus in ganz Athen, welches in Bezug auf Raum einigermaassen dem ersten Bedürfnisse abhelfen konnte, und welches eben darum provisorisch zu dem Ende gemiethet wurde, war wegen seiner steilen Lage für Lehrer und Studirende, im Winter und im Sommer, gleich gefährlich. Bei so bewandten Umständen waren viele, auch Wohlmeinende der Ansicht, die Errichtung der Universität sei vorzeitig gewesen; man sollte vorher die untern Schulen, namentlich aber die Gymnasien, vollkommen organisiren, denselben die nöthige Zeit geben, eine hinreichende Anzahl zu den akademischen Studien befähigter jungen Leute zu liefern und inzwischen auch für die Bildung tüchtiger Professoren sorgen, ehe man an die Stiftung einer Universität dächte. Allein diese gründlich und praktisch scheinende Ansicht konnte nicht nur die Probe einer nähern Erwägung nicht aushalten, sondern sie wurde auch durch die Erfahrung siegreich widerlegt. Hätte man jener Meinung beipflichten wollen, so wäre man ewig innerhalb eines logischen Cirkels geblieben; denn um die Universität zu stiften, müsste man, sagten viele, vorher tüchtige Gymnasien und hellenische Schulen organisiren; allein dazu brauchte man wieder Lehrer und die Lehrer konnten nur auf der Universität gebildet werden. Die an der Universität als Professoren angestellten, sagten jene Personen weiter, hätten noch nicht die gehörige Uebung zum Dociren. Und wie sollten sie diese Uebung erhalten, wenn nicht eine Universität da war! Man müsste abwarten, behaupteten sie, dass für die verschiedenen Zweige der Wissenschaft junge Leute auf fremden Universitäten sich gebildet hätten, die dann im Stande wären, einen Lehrstuhl zu übernehmen. Allein so lange keine Universität und folglich keine Aussicht auf akademische Laufbahn da war, wollte sich Niemand in einer speciellen Wissenschaft theoretisch ausbilden und sich zu dem höhern Lehramte vorbereiten, sondern alle talentvollen

jungen Leute widmeten sich nur dem activen Staatsdienst. Also damit eine Universität gedeihen könnte, mussten vorher gute, vorbereitende Schulen (Gymnasien etc.), zahlreiche Studenten und ausgezeichnete Professoren da sein; allein ohne die Universität konnten wieder weder die secundären Schulen aufblühen, noch tüchtige Männer für die Professur gebildet werden. Also musste man entweder nie oder so bald als möglich einen, wenn auch unvollkommenen Anfang mit der Universität machen. Und dass wirklich zwischen dieser Anstalt und den sekundären Schulen eine wohlthätige Wechselwirkung stattfindet, wurde schon in den ersten Monaten nach der Errichtung der Universität sichtbar; denn während im vorhergehenden Semester die Zahl der Schüler des Gymnasiums und der hellenischen Schule zu Athen kaum sich auf 120 bis 180 belief, stieg dieselbe, bald nach Eröffnung der Universität, auf beinahe 800, da die jungen Leute vorher, indem sie keine Aussicht hatten, eine academische Bildung zu erhalten, sich darauf beschränkten, die hellenische Schule jeder in seiner Provinz zu absolviren, und das Gymnasium (was doch eine Vorbereitung zu der damals noch nicht bestehenden Universisität) nicht mehr besuchen zu müssen glaubten, nachher aber eben darum es für unentbehrlich hielten, sich auf dem Gymnasium für die Universität vorzubereiten. So hat denn wirklich das richtigere Vorgefühl die Oberhand gewonnen, und es wurde einerseits diese Hochschule am 3. (15.) Mai 1837 eröffnet, andererseits aber mit Ernst darnach gestrebt, den Mängeln derselben nach Kräften abzuhelfen. Die Staatscasse übernahm die Besoldung der Professoren und die Miethe des Locals und schoss Geld zur Anschaffung von Büchern, Instrumenten etc. vor. Privatleute schenkten Instrumente, Bücher, sogar ganz reiche Büchersammlungen und dergl. mehr. Andere Männer wieder, worunter besonders der damals in Griechenland anwesende Hr. Cabinetsrath Dr. Brandis, der jetzige k. griechische Justizminister Rhallis, und ein edler Sohn der glorreichen Insel Hydra, Hrn. G. Dokos, genannt zu werden verdienen, fassten den Plan, durch hervorzurufende Privatbeiträge ein schönes, geräumiges Universitätsgebäude zu Stande zu bringen, das nicht nur die Hörsäle, sondern auch die Bibliothek und die verschiedenen wissenschaftlichen Sammlungen enthalten sollte. Und dieser Plan, der durch Ernennung einer die Beiträge betreibenden und sammelnden und den Bau leitenden Commission möglich gemacht wurde, ist bereits so weit gelungen, dass die Hälfte des Gebäudes, und zwar die kostspieligste und schönste vollendet worden, und es steht zu hoffen, dass auch der übrige Theil auf dieselbe Weise aufgeführt werden wird. Zu dem erwähnten Bau hat Se. Majestät der König aus seiner Privatcasse 41,000 Dr beigetragen.

Nachdem ich nun das Historische der Entstehung unserer jungen Unterrichtsanstalten im Allgemeinen erörtert, muss ich einen kurzen und gedrängten Ueberblick von dem geben, was in dieser Beziehung bei uns im gegenwärtigen Augenblick besteht, gleichviel ob es der Staatsregierung selbst oder dem löblichen Gemeinsinn einzelner Staatsbürger seine Stiftung und Unterhaltung zu verdanken hat.

Es bestehen also gegenwärtig: A. Die Otto-Universität. Sie hat 30 Professoren, von denen 2 der theologischen; 6 der juristischen, 9 der medicinischen und 13 der philosophischen Facultät angehören, und eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Privatdocenten. Unter den Professoren haben, wie bereits bemerkt, 20 auf deutschen Universitäten, 9 in Frankreich und Einer nur (Professor Palli) ausschliesslich in Italien studirt. Was dann das Verhältniss der Heimath der Professoren betrifft, so sind darunter 23 Griechen aus den nicht zum Königreich gehörenden Provinzen, 2 aus dem Königreich selbst, die HH. Kontogonir und Levadevs, und 5 Deutsche. Als eigentliche Studenten haben sich seit 1837 nach und nach einschreiben lassen: 192 (worunter 24 für die Theologie, 62 für die Jurisprudenz, 58 für die Medicin und 48 für die philosophisch-philologischen und die allgemeinen Wissenschaften). Von diesen 192 haben 92 ihre Studien vollendet, die übrigen setzen sie noch fort. In vaterländischer Beziehung sind darunter 95 einheimische und 97 ausserhalb des König-

reichs geborne Griechen. Ausser diesen eigentlichen Studenten (φοιτηταὶ), welche nur aus solchen bestehen, welche entweder den Gymnasialcursus in irgend einem Gymnasium des Landes vollendet und das gehörige Abgangszeugniss erhalten, oder sich doch vor eine inländische Gymnasialprüfungscommission gestellt haben und von ihr nach bestandener Prüfung mit dem erforderlichen Zeugniss versehen wurden, bleiben noch 133 sogenannte regelmässige Zuhörer (ταχτιχοὶ ἀχροαταὶ) — eine ganz exceptionelle und provisorische Classe akademischer Halbbürger, worunter 112 öffentliche Beamte sind, welche, indem sie während des Befreiungskrieges und noch später nicht die Gelegenheit hatten, die nöthigen encyclopädischen Vorkenntnisse zu erwerben, sich gegenwärtig, auf eine specielle Autorisation der Regierung, befleissigen, das unwillkürlich Versäumte, so weit es ihr Alter und ihre Geschäfte erlauben, nachzuholen. Was aber das Universitätsgebäude anbelangt, so ist bereits, wie oben angedeutet, die eine Hälfte desselben, d. h. die vordere, vollendet, und zwar auf eine sehr schöne geschmackvolle, rein antike und dabei höchst dauerhafte Weise unter der Leitung eines gründlichen Kenners rein griechischer Baukunst, des Architekten Ch. Hansen aus Dänemark, aber grösstentheils durch griechische einheimische Steinmetzen und Handwerker ausgeführt. Sie enthält in dem schöngewölbten unterirdischen Geschoss vier Säle für die Anatomie und einen für die Chemie, und einiges andere, in dem Erdgeschoss die Hörsäle für die vier Facultäten, einen geschmackvoll eingerichteten Saal für die Versammlungen der Professoren, das Bureau und die Wohnung des Universitätssecretärs; auf dem ersten Stock aber, wohin eine prächtige Treppe aus pentelischem Marmor führt, sind die nöthigen Säle für die Bibliothek, in denen sich der feinste Geschmack mit der grössten Zweckmässigkeit und Ersparung des Raumes so vollkommen gepaart findet, dass in diesem, im Verhältniss zu andern Biblioteken doch nicht sehr grossen Local über 200,000 Bände enthalten sein können. Ausser diesen Sälen und dem in seiner Art einzigen Lesezimmer ist noch in demselben Stockwerk ein grosser Saal, der gegenwärtig die ziemlich reiche Sammlung physikalischer Instrumente enthält, später aber, sobald nämlich der übrige Theil des Gebäudes aufgeführt sein wird, für die Manuscripte und die mit lithographischen und chalkographischen Tabellen versehenen Prachtwerke verwendet werden soll.

B. Gymnasien. Nach der Grundidee sollen mit der Zeit eben so viele Gymnasien errichtet werden, als das Königreich Nomen oder Kreise enthält. Bis jetzt aber, da Griechenland weder die dazu erforderlichen Geldmittel noch ein hinreichendes Lehrpersonal besitzt, sind nur folgende Gymnasien errichtet worden: 1) das zu Athen (vorher zu Aegina), verbunden mit einer hellenischen Schule. Beide Anstalten zusammengenommen zählen 18 Professoren, Lehrer und Unterlehrer (wovon 8 am Gymnasium und 10 an der hellenischen Schule sind) und an 800 Schüler. Das ganze steht unter der Leitung des Gymnasiarchen (Gymnasialrectors) Gennadios, wenn gleich die Schule einen besondern Scholarchen (Schulrector) hat. Diese Anstalt ist zugleich factisch ein praktisches Lehrerseminar für die hellenischen Schulen des Königreichs, indem die Lehrer und Unterlehrer derselben, nachdem sie darin ein paar Jahre gelehrt, nach den verschiedenen hellenischen Schulen des Landes als Lehrer oder Scholarchen versetzt und in Athen durch andere, welche auf der Universität, nach vollendetem Gymnasialcursus, ihr Triennium zurückgelegt, ersetzt werden. 2) Das zu Nauplia, gestiftet 1834, auch mit einer hellenischen Schule verbunden, blühte eine Zeitlang, gerieth dann in einen traurigen Zustand und zählte sehr wenige Schüler, wurde aber 1841 reorganisirt und der Leitung des jetzigen Rectors Dr. *Anselm*, anvertraut. Es hat gegenwärtig sechs treffliche Professoren und einige Lehrer und Unterlehrer (für die hellenische Schule). Dieser neuen Organisation zufolge kam die Anstalt schnell empor, und sie rivalisirt in Tüchtigkeit mit der zu Athen und zählt bereits eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Schülern (über 200). Ohne sich durch übertriebenen Patriotismus blenden zu lassen, darf man wohl behaupten, dass diese beiden Gymnasien es mit manchem deutschen

Gymnasium zweiten Ranges aufnehmen können. 3) Das zu Syra, ebenfalls mit einer hellenischen Schule verbunden, bestand schon seit dem Jahre 1833 als Privatanstalt der chiotischen Gemeinde auf jener Insel, wurde aber 1835 oder 1836 als königliches Gymnasium reorganisirt. Das Ganze zählt 5 Professoren (für das Gymnasium selbst), 3 Lehrer (für die hellenische Schule) und 255 Schüler. Es ist das beste nach denen von Athen und von Nauplia. 4) Das zu Patras ist eigentlich nur eine vollständigere hellenische Schule mit dem Ehrennamen eines Gymnasiums. Die dabei angestellten Lehrer sind tüchtig, aber nicht zahlreich genug, und der Staat hat in diesem Augenblick die Geldmittel nicht, um aus diesem Nominalgymnasium ein wirkliches zu machen. Die Absicht der Regierung ist aber, dieser Anstalt, sobald es die Verhältnisse erlauben werden, die gehörige Entwicklung zu geben.

C. Hellenische Schulen. Es gibt deren 54, worunter drei — zu Athen, Nauplia und Syra — so innig mit den daselbst befindlichen Gymnasien verbunden sind, dass sie gewissermassen nur die unteren Classen eben dieser Gymnasien ausmachen. Der Anfang zur Stiftung dieser Stufe von Schulen wurde schon zwischen 1833 und 1834 gemacht, indem man bei der Errichtung der Gymnasien zu Aegina (nachmals zu Athen) und zu Nauplia daneben je eine hellenische Schule bildete. Seitdem erwuchs allmählich die Zahl derselben bis zur eben genannten. Da nach dem ursprünglichen Plan so viele hellenische Schulen gestiftet werden sollten als das Königreich Eparchien (Bezirke) enthält, gegenwärtig aber 54 solche Schulen (mit Inbegriff der mit den Gymnasien verbundenen) vorhanden sind, so könnte man glauben, dass dieses Ziel erreicht wäre und bereits jede Eparchie wenigstens eine hellenische Schule besitze. Allein dieses ist keineswegs der Fall, indem einige Eparchien mehrere besitzen, wie z. B. Attika, welches eine in Athen, eine in Piräeus, eine in Marathon und eine vierte in Salamis hat, andere dagegen noch keine haben. Dazu kommt, dass nicht alle vollständig und befriedigend besetzt sind und nicht alle von der Staatsregierung unterhalten werden. Zuerst was die Vollständigkeit betrifft, so haben nur die hellenischen Schulen zu Athen, Nauplia, Syra, Amphissa, Chalkis, Lamia, Tripolis, Sparta und Thera die gehörige Anzahl Lehrer und jede einen Scholarchen. Die von Patras wäre, wenn sie hellenische Schule geheissen hätte, noch vollständiger; alle übrigen sind unvollständig, haben jede nur einen oder zwei Lehrer und keinen Scholarchen. Dann aber, was die Fähigkeit der Lehrer anbelangt, so findet man, ausser den eben genannten würdig besetzten 9 hellenischen Schulen, auch noch in einigen der übrigen gediegene Schulmänner; allein viele dieser Schulen erfreuen sich eines gleichen Glücks nicht, und diejenigen, die es haben, können wegen der unzulänglichen Zahl der Lehrer nicht den erwünschten Nutzen aus der Tüchtigkeit derselben ziehen. Obgleich nun es mir rathsamer zu sein scheint, diese zahlreichen aber unvollkomenen Schulen in wenigere, aber desto tüchtigere zusammenzuschmelzen, so ist dieses aus localen oder andern, hier nicht leicht aus einander zu setzenden Gründen nicht ausführbar. Was endlich die Unterhaltung dieser 54 Schulen angeht, so werden die Kosten für 32 derselben (nämlich mit Inbegriff der in den Gymnasialstädten befindlichen) lediglich aus der Staatscasse bestritten, von den übrigen werden einige wenige gemeinschaftlich von der Staatsregierung und der betreffenden Gemeinde (wie z. B. die zu Argos), die meisten aber entweder aus den Gemeindefonds oder aus Beiträgen und frommen Vermächtnissen vaterlandsliebender Männer unterhalten. Bei allen den oben erwähnten Mängeln bringen doch diese Schulen nicht unbedeutenden Nutzen hervor, indem darin, so weit es das Lehrpersonal erlaubt, statutenmässig folgende Gegenstände gelehrt werden: althellenische, lateinische und französische Sprache, biblische und allgemeine Geschichte, Kalligraphie, Geographie, Arithmetik und Elemente der Physik und der Naturgeschichte. Die deutsche Sprache dagegen wird in den Gymnasien (wo dann der Unterricht in der französischen ausfällt) gelehrt. Die Zahl der jungen Leute, welche die Gymnasien und die

hellenischen Schulen des Königreichs besuchen, beläuft sich insgesammt auf 4500 bis 5000.

D. Elementarunterricht und Volksschulwesen. 1. Das Volksschullehrerseminar. Dieser am 6. (18.) Februar 1834 gestifteten Anstalt ist bereits oben Erwähnung geschehen. Sie steht unter einem Director (jetzt dem Hrn. F. Kokkonis) und zählt gegenwärtig im Ganzen acht Lehrer, welche folgende Gegenstände lehren: biblische Geschichte, Religionslehre, altgriechische Sprache, Weltgeschichte und specielle Geschichte Griechenlands, Arithmetik, Geometrie, Zeichnen, Kalligraphie, Geographie, die Elemente der Physik und der Naturgeschichte, angewandt auf den Ackerbau; dann die Gymnastik, Vocalmusik, endlich Pädagogik und Didaktik, welche letztere die Seminaristen auch praktisch an einer mit dem Seminar verbundenen Musterschule (Seminarschule lernen.) Der Lehrcursus im Seminar dauert zwei Jahre für diejenigen, welche bei ihrem Eintritt in diese Anstalt einige Kenntniss der althellenischen Sprache bereits besitzen, drei Jahre aber für solche, welche diese Vorkenntnisse nicht mit sich bringen. Die Zahl der Seminaristen beläuft sich jedesmal auf 60—80, wovon 40 ein grösseres oder geringeres Stipendium von der Regierung erhalten, und zwar mit der Verpflichtung, dass sie sich dem Volksunterrichte widmen, oder im Fall einer veränderten Absicht die erhaltene Unterstützung zurückerstatten. Es können also nunmehr jährlich über 30 Volksschullehrer-Candidaten vom Seminar ausgehen. Diejenigen, die bis zu Ende des Jahrs 1839 das Diplom eines Schullehrers erhalten haben, sind 265 an der Zahl. Auf diese Weise wird man binnen einigen Jahren ein hinreichendes und tüchtiges Lehrpersonal haben, um die Elementarschulen aller Gemeinden des Königreichs zu besetzen.

2. Volksschulen im Allgemeinen mit besonderer Rücksicht auf die Knabenschulen als die zahlreichsten. Es gibt drei Classen von Volksschulen und Volksschullehrern, nach der Grösse der Gemeinden und den Kenntnissen der Lehrer. In den Gemeinden erster Classe sollen nach dem Gesetze Schulen erster Classe bestehen, und denselben solche Schullehrer vorgesetzt werden, welche bei den Abgangsprüfungen (aus dem Seminar) Nro. I. erhalten haben und unter dem Namen von Nomarchialschullehrern einen monatlichen Gehalt von 100 Drachmen beziehen. In den Gemeinden zweiter Classe dagegen sollen Volksschulen zweiter Classe errichtet werden, und zwar unter der Leitung von Lehrern, welche bei dem Abgang aus dem Seminar die Prüfungsnummer II erlangt und mit dem Namen von Eparchialschullehrern monatlich einen Gehalt von 80—90 Dr. (nach einer eingeführten Nüancirung) erhalten. Endlich die Gemeinden dritter Classe sollen ihrer Classe entsprechende Volksschulen und Schullehrer haben, diese aber 50 Dr. monatlich als fixen Gehalt beziehen. Die Schullehrer aller dieser Classen haben ausserdem nach demselben Gesetze freie Wohnung, und jedes Schulkind, dessen vollkommene Armuth nicht auf die gesetzlich vorgeschriebene Art bewiesen werden kann, muss ihnen ein monatliches Schulgeld von 10—50 Lepta (nach den von der königlichen Verordnung festgesetzten Abstufungen) bezahlen. Am Ende des Jahrs 1839 waren im Ganzen 225 Volksschulen, besucht von 20,506 Schülern; aber schon im Laufe des Jahrs 1840 entstanden noch 27 Schulen mit 1500 Schülern; so dass am Ende desselben Jahrs 252 Volksschulen bestanden, worin 22,000 Schüler Unterricht erhielten. In diesen 252 Schulen, wovon 28 ausschliesslich der Erziehung des weiblichen Geschlechts gewidmet sind, werden 67 lebende Individuen ganz allein von der Staatsregierung besoldet, 128 dagegen erhalten ihren ganzen Gehalt aus der Casse der respectiven Gemeinde; auf der Insel Tinos werden die Unterhaltungskosten für sieben Elementarschulen aus dem Einkommen der Kirche zur Verkündigung Mariä (τῆς εὐαγγελιτρίας) bestritten; endlich 25 anderwärtige Volksschulen werden von Privaten oder Gesellschaften (wie die Mädchenschulen die sogenannten philekpädeutischen Hetärie, wovon unten die Rede sein wird) unterhalten. Neben der bedeutenden Unterstützung, welche die Regierung dem Volksunterrichte durch die Unterhaltung des

Seminars, durch die Gewährung von Stipendien an 40 Seminaristen und durch die Besoldung von 67 Schullehrern und Schullehrerinnen angedeihen lässt, eine Unterstützung, welche der Staatscasse jährlich 102,660 Dr. kostet, kommt sie auch den übrigen von ihr nicht unterhaltenen Schulen dadurch zu Hülfe, dass sie an alle Volksschulen aus der dem Staate angehörenden Elementarbücher-Niederlage eine Anzahl der nothwendigsten Bücher dieser Art unentgeltlich vertheilen lässt. In allen diesen Schulen ohne Ausnahme wird Lesen, Schreiben, Arithmetik, biblische Geschichte, Katechismus und Kalligraphie, in denen der ersten aber und in einigen der zweiten Classe auch Zeichnen, griechische Geschichte, Geographie, kurze Sittenlehre, die einfachsten und praktischsten Sätze aus der Physik und der Naturgeschichte, dann die Elemente der Grammatik nebst Uebung im Ausdrücken der Gedanken und sogar hie und da Musik und Gymnastik gelehrt. Was aber die Lehrmethode betrifft, so wird in allen diesen Schulen nicht die Lancastrische oder irgend eine andere ausschliesslich gebraucht, sondern man geht dabei so eklektisch zu Werke, dass man z. B. die wechselseitige Methode an dem Unterricht im Lesen, Schreiben und in der Arithmetik, bei anderen Gegenständen dagegen die sogenannte syndidaktische (enseignement simultané) mit gleichzeitiger Benutzung alles dessen, was die übrigen Methoden Nachahmungswürdiges enthalten, vorzugsweise anwendet.

Ausser diesen, entweder von der Staatsregierung gestifteten oder doch von ihr anerkannten oder bestätigten und den Bestimmungen des Gesetzes vom 6. (18.) Februar unterworfenen Volksschulen findet man noch ganz willkürlich fungirende und von der Regierung aus nicht ungültigen Gründen geduldete selbstgeschaffene Lehrer durch das ganze Königreich verbreitet, von denen noch an 10,000 Kinder Unterricht im Lesen und Schreiben erhalten, so dass im Ganzen wenigstens am Ende des Jahrs 1840 32,000 Kinder Elementarunterricht erhielten. Was nun aber das Verhältniss der Schulfrequenz zu den drei grossen Abtheilungen des Landes (nämlich dem Peloponnes, dem festen Lande und den Inseln) anbelangt, so ist der Elementarunterricht (so wie auch der frühere) auf den Inseln weit mehr vorgeschritten als in den zwei anderen Theilen; denn obgleich der Peloponnes für sich allein die Hälfte der Einwohner des ganzen Königreichs enthält, so betragen doch die auf dieser Halbinsel die Elementarschulen besuchenden Kinder kaum etwas mehr als $\frac{1}{3}$ der ganzen Schulfrequenz; im festen Lande aber, mit Ausnahme Athens und seines Hafens, ist das Verhältniss noch ungünstiger, indem die Anzahl der schulbesuchenden Kinder in diesem grossen Landstriche kaum $\frac{1}{4}$ des Ganzen ausmacht. Also unter den oben angeführten 32,000 Kindern kann man 11,000 für den Peloponnes, 8000 für das hellenische Festland und 13,000 für die Inseln annehmen, was den ungeheuern Unterschied der Elementarbildung zum Vortheil dieser Eilande beweist, und nur durch die Berücksichtigung, dass die Inseln des Archipels während des Kriegs sehr wenig, der Peloponnes aber sehr viel und das Festland noch mehr gelitten, so wie auch durch einige andere Umstände erklärlich wird. Man hofft indess, dass die vor kurzem bewirkte Zusammenschmelzung der bis dahin zu zahlreichen Gemeinden des Königreichs in eine geringere Zahl den neuen an Umfang und Volksmenge grösseren Gemeinden es möglich machen wird, gute Schulen zu unterhalten, und dass wir in einem Decennium die erfreuliche Erscheinung erleben werden, die Gemeindeschulen von allen Kindern im Schulalter besucht zu sehen.

3. Insbesondere Mädchenschulen mit Inbegriff der von der philekpädeutischen Gesellschaft gestifteten. In dem allgemeinen Capitel über die Volks- oder Elementarschulen ist auch von den Mädchenschulen und ihrer Anzahl flüchtig die Rede gewesen. Allein es ist nothwendig auch insbesondere einiges über diese Anstalten, ihre Entstehung und ihren gegenwärtigen Zustand zu sagen. Um aber dieses verständlich zu machen, muss man zugleich das Geschichtliche der philekpädeutischen Hetärie mit hineinflechten. Mädchenschulen bestanden vor der Revolution gar keine. Nur zu Hause erhielten die weiblichen Kinder

der wohlhabenden Familien einen den Mitteln ihrer Eltern angemessenen Unterricht. Erst im Jahr 1828 stifteten amerikanische Missionäre in dem damals unter türkischer Herrschaft stehenden Athen und an einigen andederen Orten Mädchenschulen. Auch war bei der Ankunft der königlichen Regierung in Griechenland ein so vollkommener Mangel an Schullehrerinnen, dass es nothwendig war, ehe man an die Errichtung von Mädchenschulen dachte, für die Bildung von Lehrerinnen zu sorgen. Daher stiftete die Regierung im Jahr 1834, gleich nach der Einrichtung des Schullehrerseminariums, in der Mädchenschule der Mistress Hill zu Athen zwölf Freiplätze für junge Mädchen, die zu Schullehrerinnen gebildet werden sollten, bewog zu gleicherzeit eine in der genannten Hill'schen Schule bereits tüchtig gebildete junge Dame, Namens Helene Pitadaki, die Leitung einer auf Staatskosten eigens errichteten Gemeindemädchenschule in Nauplia zu übernehmen und unterstützte auch eine andere von einer Französin (Madame Volmérange genannt) ebendaselbst gegründete Anstalt für höheren Mädchenunterricht, indem sie auch darin einige Freiplätze stiftete, eine Anstalt, die später nach Athen verlegt, und nach dem Abgang der Madame Volmérange ganz von der Regierung übernommen und der Leitung der trefflichen Pitadaki anvertraut wurde. Diese Schulen und diese Freiplätze wurden unter die Oberaufsicht des Directors des Schullehrerseminars gestellt, der, sobald eine der Kostschülerinnen ihren Cursus vollendet und die Prüfung ehrenvoll bestanden, den Antrag zur Errichtung einer Mädchenschule in einer der Gemeinden des Königreichs und zur Anstellung dieser Geprüften stellte. So enstanden nach und nach einige Mädchenschulen. Allein noch immer verdiente dieser Theil des öffentlichen Unterrichts die grösste Fürsorge, und das Bedürfniss eine umfassende Maassregel zur Abhülfe zu treffen, war sehr fühlbar. Bei so bewandten Umständen fasste der jetzige Director, der einsichtsvolle Hr. Kokkonis, im Jahr 1836 den Plan eine Gesellschaft zur Beförderung des Elementarunterrichts im Allgemeinen, insbesondere aber zur Verbreitung desselben unter dem weiblichen Geschlecht zu stiften. Seine Absicht war hauptsächlich, falls bedeutende Geldbeiträge zusammenkamen, durch deren Hülfe eine Art von Seminar für Schullehrerinnen mit einer Seminarschule daneben zu errichten. Der Plan gelang vollkommen. Die Gesellschaft kam zu Stande, wurde vom König unterm 28. August (7. Sept.) 1836 bestätigt, sah mit jedem Jahre ihre Mitglieder wachsen und bewirkte in einem kurzen Zeitraum folgende ausserordentliche Ergebnisse sowohl in Bezug auf Entwickelung ihrer Mittel als auf positiven Erfolg; sie zählt über 700 Mitglieder oder sonstige Theilnehmer, zwar auch in andern Ländern, vorzüglich aber in Griechenland und in der Türkei. An regelmässiger Einnahme hatte sie nach den officiellen Berichten vom Ende des Jahrs 1840 jährlich 36,710 Dr., welche Einnahme seitdem um wenigstens 5000 Dr. gestiegen ist und sich täglich vermehrt. Sie hat ausserdem ein verzinstes Capital von ungefähr 40,000 Dr., welches sie zum Bau eines geräumigen Locals für ihre grosse Pflanzschule zu verwenden gedenkt. Diese ausgezeichnete und segensreiche Schule, die gegenwärtig unter der Leitung einer trefflichen Dame Sebasté Mano steht, ist für die weiblichen Volksschulen was für die anderen Elementarschulen das Schullehrerseminar; sie hat nämlich vorzugsweise den wichtigen Zweck Schullehrerinnen zu bilden, wozu sowohl von der Gesellschaft als von der Staatsregierung eine Anzahl Stipendien an talentvolle Mädchen, welche Neigung und Anlage zu diesem edlen Beruf zeigen, ertheilt werden. Eben desswegen ist mit dieser Schule auch eine Seminarschule für kleine Mädchen verbunden, worin die künftigen Schullehrerinnen sich praktisch in dem Lehramte üben. In jene höhere Schule aber, wo die Mädchen einen bedeutenderen Grad von Bildung erhalten, werden auch Pensionäre oder auch Externe gegen ein mässiges Schulgeld aufgenommen, was zur Vermehrung der Einkünfte der Gesellschaft beiträgt. Und da nun bei der kürzlich stattgehabten Auflösung der Hill'schen Schule die Freiplätze, welche die Regierung darin unterhielt, auf die philekpädeutische Pflanzschule übertragen wurden, so bekam diese dadurch einen neuen Zuwachs von Mitteln

zu ihrer grössern Ausbildung. Die Gesellschaft beschränkt übrigens ihre Wirksamkeit nicht lediglich auf die genannte Anstalt. Sie unterstützt ausserdem durch Geldbeiträge, Zusendung von Büchern oder sonstigen Erfordernissen eine Menge von Volksschulen, Schullehrern und Schullehrerinnen in den Provinzen, hat bereits zu Herausgabe von vielen kleinen Schulbüchern durch Uebernahme der Druckkosten, durch Belohnung oder sonstige Aufmunterung beigetragen und entwickelt immer mehr eine rühmliche und heilbringende Thätigkeit.

E. Das Waisenhaus; gestiftet unter dem Präsidenten J. Kapodistrias auf der Insel Aegina, nach einem für das Bedürfniss verwaister Kinder von meistens armen Eltern zu gelehrten Plan, wurde es 1834 nach Nauplia verlegt und nach einem neuen System organisirt. Nach diesem soll den Waisen nicht eine gelehrte Erziehung gegeben, sondern nebst dem Elementarunterricht irgend ein Handwerk, wodurch sie später ihr Brod selbst erwerben können, beigebracht werden. Nach der Verordnung von 1834 sollte es 100 Zöglinge enthalten; jetzt aber zählt es deren nur etwa 30, welche meistens das Technische in dem königlichen Arsenal zu Nauplia (worin die Ouvrierscompagnie arbeitet) lernen.

F. Hülfsmittel für den öffentlichen Unterricht, namentlich Schulbücher aller Art, und zwar nicht nur für den Elementar-, sondern auch für den Gymnasial- und hellenischen Unterricht. Für beinahe alle Gegenstände, die in den Volksschulen gelehrt werden, sind Schulbücher geschrieben und herausgegeben worden, zwar meistens durch die Fürsorge und auf Kosten der Regierung, aber auch, wie schon bemerkt, durch die philekpädeutische Hetärie, hie und da auch auf Kosten von Privatleuten. Diese Bücher, welche für jeden Gegenstand in doppelter Form abgefasst sind, nämlich einmal in grösserer Ausdehnung für den Gebrauch der Lehrer, und dann in mehr synoptischer Form zum Gebrauch der Schüler, bilden gewissermassen zwei encyclopädische Bibliotheken, von denen die kleinere 15 Dr. kostet, so dass jeder noch so unbemittelte Schüler innerhalb der vier Schuljahre sich diese Büchersammlung allmählich und unvermerkt anschaffen kann, indem er jährlich nur $3\frac{1}{2}$ Dr. dafür auszugeben braucht. Ausser diesen Büchern gibt es noch andere Schulbücher für den Gebrauch der Gymnasien und hellenischen Schulen, wenn auch noch nicht für alle Lehrgegenstände dieser höheren Unterrichtsstufen, und diese Bücher sind meistens auch entweder durch die Regierung selbst veranlasst oder auf Kosten derselben ganz oder zum Theil herausgegeben.

Aus einer Anzahl Exemplare aller dieser Schulbücher so wie auch aus einigen Tausenden von grossmüthigen Vaterlandssöhnen für gemeinnützige Verwendung geschenkten Bänden verschiedener Werke (z. B. der Ausgaben griechischer Classiker von Korais und Ducas) bildete die Regierung ein Bücherdepot, woraus sie an die dürftigen Schulen und Schüler nach Maassgabe des Bedürfnisses Bücher unentgeltlich vertheilen oder auch an die Bemittelteren für einen mässigen Preis verkaufen lässt, um aus dem Erlös allmählich die öffentliche Bibliothek durch Anschaffung neuer Werke zu bereichern. Auch Tabellen und viele andere zur Einrichtung von Volksschulen erforderliche Gegenstände hält die Regierung vorräthig, um den ärmeren Schulen durch unentgeltliche Vertheilung eine Unterstützung zu gewähren.

G. Wissenschaftliche oder Kunstsammlungen. 1. Oeffentliche und Universitätsbibliothek. Zuerst entstand eine sogenannte öffentliche Bibliothek, die aus der vom Baron Sakkellarios geschenkten Büchersammlung (5395 Bände stark), aus der vom Baron Bellios der in Griechenland zu constituirenden makedonischen Gemeinde vermachten Bibliothek, dann aber auch aus den von den Gebrüdern Zosima, v. Ducas, Korais, Komitas und andern geschenkten oder vermachten Büchern bestand. Dazu kam später die zwar nicht sehr zahlreiche (denn sie besteht aus kaum 2000 Bänden) aber sehr kostbare Sammlung des Hrn. Dem. Possolakas, welche die Regierung vor $2\frac{1}{2}$ Jahren diesem für 105,000 Dr.

abgekauft. Aber nach Errichtung der Universität fasste man den Plan, auch eine besondere Universitätsbibliothek zu gründen. Zu dem Ende liess die Regierung durch jede der vier Facultäten ein Verzeichniss der für das erste Bedürfniss unentbehrlichen Werke entwerfen, und verwendete auf deren Ankauf 10,000 Dr. Bald darauf beeilten sich einige Männer in der Hauptstadt und im Auslande, kleine Büchergeschenke der Universität darzubringen. Allein dasjenige, was hauptsächlich dazu beitrug, diese Bibliothek bedeutend zu vermehren, war folgender Umstand: Se. kaiserl. Hoheit der Grossherzog von Toscana befahl den Vorstehern der verschiedenen Bibliotheken des Landes, die darin befindlichen Doubletten (5000 an der Zahl) zusammenzubringen, und machte damit der Athenäischen Universität ein kostbares und wahrhaft fürstliches Geschenk. Dieses schöne Beispiel befolgend, veranlasste Se. Majestät der regierende König von Sardinien ein ähnliches in seinen Staaten, und schickte nach Piräus durch eine königlich sardinische Kriegsfregatte mehrere Bücherkisten, enthaltend an 6000 Bände. Auch Privatmänner, wie der königl. dänische wirkliche Etatsrath und Prof. C. Rafn und der Eigenthümer der Nicolaischen Buchhandlung in Berlin, Dr. Parthey, beeiferten sich, werthvolle Büchergeschenke nach Athen zu senden, und so wuchs schnell die Universitätsbibliothek daselbst. Und da nunmehr nach Vollendung der Vorderseite des Universitätsgebäudes, worin jenes oben beschriebene Bücherlocal enthalten ist, die Regierung zum grössern Nutzen der studirenden Jugend und des Publicums die beiden Bibliotheken in eine zusammenschmelzen und im genannten Local aufstellen liess, so zählt jetzt diese Gesammtbibliothek zwischen 35,000 und 40,000 Bände (worunter ungefähr 90 Manuscripte), und es steht zu hoffen, dass durch eine allgemeinere Nachahmung jenes einmal gegebenen Beispiels dieselbe bald so vollständig werden wird, dass sie nicht nur den mit der Wissenschaft sich beschäftigenden Griechen, sondern auch den zahlreichen in wissenschaftlicher Absicht Griechenland besuchenden Fremden hinreichende Hülfsmittel wird darbieten können. 2. Eine bedeutende Sammlung von Alterthümern, d. h. Statuen, Basreliefs, Vasen, Sarkophagen, Geräthschaften, Inschriften etc., die zwar jetzt wegen Mangels an Local in verschiedenen Theilen der Akropolis oder der Stadt (vorzüglich aber im sogenannten Tkeseustempel) zerstreut liegen, aber nach Vollendung des noch ungebauten Theils des Universitätsgebäudes darin vereinigt werden sollen. 3. Die Münzsammlung, enthaltend meistens byzantinische und altrussische Münzen nebst einigen Kostbarkeiten, wie Edelsteine, Perlen etc., geschenkt vom verstorbenen N. Zosimas in Moskau. 4. Eine kleine Bildersammlung aus der italienischen Schule, geschenkt vom königl. griechischen Viceconsul in Wien, Hrn. N. Mantzurani. 5. Das Naturaliencabinet, gestiftet von der naturhistorischen Gesellschaft und ziemlich vollständig in Bezug auf die in Griechenland speciell-einheimischen Gegenstände. 6. Eine reiche und schöne Sammlung physikalischer und astronomischer Instrumente, theils von der Regierung gekauft, theils von den HH. D'Anastasy und Baron Sina geschenkt. 7. Eine Sammlung anatomischer und chemischer Präparate.

I. * Jährliche Gesammtausgaben der Regierung für den öffentlichen Unterricht und für gelehrte Zwecke. Im verflossenen Jahre beliefen sich die Ausgaben auf 461,789 Drachmen und im laufenden betragen sie 492,016 Drachmen, ohne dass darin die sehr bedeutende Summe mitbegriffen ist, welche die Regierung jährlich für die vortreffliche Kriegsschule in Piräus ausgibt. Darunter 96,350 Dr. nur für Besoldung von Gemeindeschullehrern und 16,800 Dr. für die zur Bildung von Schullehrerinnen von der Regierung unterhaltenen Freiplätze. Fügt man hinzu, was auf das Schullehrerseminar (4447 Dr.) und das Waisenhaus (20,000 Dr.) verwendet wird, so findet man, dass die Staatsregierung zur Beförderung des Elementarunterrichts beider Geschlechter jährlich eine

* Die Rubrik H. (Ausgrabungen) lassen wir aus, eben so L, M, N. D. H.

Summe von 137,597 Dr. verausgabt. Erwägt man dann, dass die Gesammteinnahme des griechischen Staates sich auf etwas mehr als 18 Millionen Drachmen beläuft, und dass der preussische Staat (der anerkanntermaassen die grösste Freigebigkeit in Bezug auf die Unterrichtsanstalten an den Tag legt) bei einer jährlichen Einnahme von mehr als 50 Mill. Thalern kaum eine Million Thaler (eigentlich 986,679 Thlr. 26 Sgr. 8 Pf.) auf den öffentlichen Unterricht verwendet, und sucht man das Verhältniss zwischen den Ausgaben beider Regierungen zur Beförderung des öffentlichen Unterrichts einerseits und der respectiven Einkünfte derselben andererseits, so ergibt sich, dass der griechische Staat $^1/_{36}$ (oder beinahe 3 Procent), der preussische dagegen nur $^1/_{50}$ (oder 2 Procent) seiner Gesammteinnahme für das Schulwesen ausgibt. Es versteht sich von selbst, dass ausser jenen approximativen 500,000 Dr. oder dieser Million preussischer Thaler in beiden Ländern aus andern Fonds als aus denen der Staatskasse noch bedeutende Summen für den öffentlichen Unterricht ausgegeben werden.

K. Gelehrte Gesellschaften. 1. Die philekpädeutische, von der oben weitläuftig die Rede gewesen (jährlicher Beitrag der ordentlichen Mitglieder 36 Dr.). 2. Die ebenfalls schon erwähnte und im Jahr 1837 gegründete archäologische Gesellschaft, auf deren Kosten, wie bereits bemerkt, viele Ausgrabungen mit ergiebigem Erfolg veranstaltet worden; sie zählte im Jahr 1841 386 ordentliche und 187 ausserordentliche oder Ehrenmitglieder und einige Protectoren, unter den letzteren namentlich II. MM. die Könige von Preussen und Dänemark, sowie Se. k. Hoh. den Kronprinzen von Baiern. Diese drei erlauchten Personen haben sogar die Gnade gehabt, den Namen von Ehrenpräsidenten der Gesellschaft anzunehmen. Auch Se. Maj. der König der Niederlande geruhte einige sprechende Beweise seines Wohlwollens der Gesellschaft zu geben. Zum functionirenden Präsidenten ist bis jetzt immer der Minister der auswärtigen Angelegenheiten J. Risos erwählt worden. (Jährlicher Beitrag der ordentlichen Mitglieder 15 Dr.). 3. Die naturhistorische, gegründet im April 1835, zählte im verflossenen Jahre (1841) 56 ordentliche und 10 Ehrenmitglieder. Sie brachte zu Stande das oben erwähnte naturhistorische Cabinet und hält 5 periodische Schriften naturhistorischen Inhalts in deutscher und französischer Sprache. (Jährl. Beitrag der ordentl. Mitglieder 36 Dr., monatlich 3 Dr.) 4. Die medicinische, gestiftet im September 1835, zählte (1841) 30 ordentliche Mitglieder und gab eine, seit einiger Zeit ununterbrochen, medicinische Zeitschrift heraus. (Jährl. Beitrag der ordentl. Mitglieder 15 Dr.) 5. Die pharmaceutische, gegründet im April 1838, wird bald eine pharmaceutische Zeitschrift herausgeben. 6. Das Museum, d. h. eine von Studirenden und für Studirende zum Zweck gegenseitiger Mittheilung und Haltung von wissenschaftlichen Zeitschriften gestiftete Gesellschaft. Einige Professoren halten im Local des Museums unentgeltliche Vorträge. 7. Es werden dem Vernehmen nach bald eine φιλαρμονική und eine οἰνοβελτιωτική ἑταιρεία zu Stande kommen.*

---

* Seltsam, dass Hr. *Schinas* die unter der Leitung eines bairischen Ingenieurofficiers stehende *Polytechnische Schule* zu Athen vergessen hat. Der Unterricht, wie man den Ackerbau verbessern, Wohnungen und Maschinen bauen, Brücken schlagen, artesische Brunnen graben soll u. dgl., ist dem Lande doch wohl eben so nützlich, als der litterarische Unterricht.
D. H.

III. Uebersichten.

I. Uebersicht der Zeitschriften.

Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 1842. Diese, von dem Provinzial-Schulrath Dr. *Otto Schulz*, dem Regierungs-Schulrath *Striez* und dem Consistorialrath *Ule* herausgegebene Vierteljahrsschrift verdient, besonders ihrer Abhandlungen über Elementarunterricht wegen, die sorgfältigste Beachtung aller Schulmänner, namentlich geben die meisten Artikel von Hrn. O. Schulz einen Schatz von gründlicher Belehrung. Wir nehmen diesmal das erste und das zweite Heft von 1842 vor.

Heft 1. und 2. beginnen mit zwei amtlichen Aufsätzen aus dem Jahre 1818, für deren Mittheilung man dankbar sein muss. Von ihnen unten. (S. IV.)

Von Hrn. O. Schulz finden wir im 1. Hefte zuerst eine Beurtheilung der Gotthold'schen Broschüre „Auch eine Bürgerschule." (Päd. Rev. Bd. IV. S. 368—377.) Beistimmung zu dem Gotthold'schen Vorschlage ist natürlich nicht zu erwarten, wie Hr. S. über die h. Bürgerschule selbst denkt, zeigt folgende Aeusserung:

„Unsere ganze Bildung ruht einerseits auf der Bildung der Griechen und Römer, andererseits auf den christlichen Elementen, von denen unser ganzes Leben durchdrungen ist. Darum ist für jetzt keine tiefer eingehende Bildung möglich, die entweder das Alterthum oder das Christenthum verachtet oder beseitigt. Die Aufgabe des Gymnasiums ist es, eine Bildung vorzubereiten, in der die Bildung der alten Welt durch die christlichen Elemente geläutert und veredelt erscheint, und darin liegt der Grund, weshalb Griechisch und Lateinisch auf unsern Gymnasien gelehrt wird.

Aber freilich es kommt nicht Jeder nach Corinth, und Mancher muss sich schon mit Reisebeschreibungen begnügen; ich meine, die Kenntniss des Alterthums muss für Viele und vielleicht für die Meisten ohne die Kenntniss der Quellen vermittelt werden. Eine solche Vermittelung aber ist die Aufgabe der Anstalt, die man bisher unpassend genug höhere Bürgerschule und eben so unpassend Realschule genannt hat. Wollt ihr also den Griechen doch einmal nachahmen, wohlan so erbaut die Bildung der Jugend auf dem Grunde, auf dem auch die Griechen ihn erbaut haben, auf der Uebung in allen geistigen und körperlichen Vollkommenheiten, in allen Wissenschaften und Künsten, die des freien Menschen würdig sind.

Platon und Aristoteles, obwohl in ihrem Urtheil über den Werth einzelner Wissenschaften verschieden, kommen doch darin überein, dass der Jüngling zur Gottesfurcht, zur Tugend, zum Leben im Staate zu erziehen sei, und dass er diejenigen Kenntnisse und Fertigkeit erwerben soll, die er als ein freier Mensch, nicht gerade zum kümmerlichen Broderwerb, gebraucht. Grammatik und Rhetorik (beide durch die vaterländische Litteratur vermittelt), Geometrie und Arithmetik, Musik und Zeichnen, das sind die Künste, in denen die griechische Jugend unterrichtet wurde; lasst uns einmal denselben Weg einschlagen, und auf diesem Wege eine volksmässige Bildung erstreben.

Nicht die Bürgerschule, noch die Realschule, sondern die deutsche Schule ist es, was wir eigentlich meinen, sie, das unbekannte Land, dessen Dasein wir ahnen und seit vielen Jahrzehenten vergeblich suchen. Die deutsche Schule aber ist diejenige, die uns eine, durch deutsche Litteratur vermittelte, volksthümliche, christlich-deutsche Bildung geben soll. Die niedere Stufe derselben ist in der Volksschule bereits vorhanden; ihre Litteratur ist Luthers Uebersetzung der Bibel und der reiche Schatz deutscher Kirchen- und Volkslieder, mit dem leider! unsere Zeit so leichtsinnig umgeht; es bleibt nur übrig, die höhere Stufe derselben zu schaffen, und sie an die Stelle der höhern Bürgerschule zu setzen, die immer nur entweder ein unvollkommenes Gymnasium oder eine unvollkommene Berufsschule bleiben wird.

Den sogenannten Realien werde in der deutschen Schule ihr Recht, indem Mathematik, Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften in demjenigen Umfange gelehrt werden, in welchem sie jeder gebildete Mensch gebraucht; dem Alterthum werde es ebenfalls, indem man der Jugend die unvergänglichen Denkmäler griechischer und römischer Bildung, vor allen Homer, Herodot, Sophokles und Plato in den besten deutschen Uebersetzungen vorführt; den eigentlichen Kern des Unterrichts aber bilde die deutsche Litteratur von Luther bis auf die neuesten Zeiten, und der Sinn, in welchem das Alles gelehrt wird, sei der des ursprünglichen und unverfälschten Christenthums, der unsere ganze Gesinnung veredle und sie auf ein grosses ewiges Ziel hinlenke."

Ref. hätte seinerseits zu dieser Bemerkung wieder viel zu bemerken, spart es aber für eine andere Gelegenheit auf.

Zweitens spricht Hr. Sch. über die seit 1839 viel besprochene Frage: Wie kommt es, dass unsre jungen Leute Alles, was sie in der Schule gelernt haben, so schnell vergessen. Er gibt eine sehr gute Antwort: Es liegt gewöhnlich daran, weil sie es niemals gründlich gelernt haben. Sie haben es aber in der Regel darum nicht gründlich gelernt, weil der Unterricht nicht der rechte war, weil wir erstlich zu viel lehren, nämlich mehr, als die Kinder unter den gegebenen Umständen lernen können; weil 2. viele Lehrer sich gern vorzugsweise mit den begabteren Kindern beschäftigen, weil 3. wohl docirt, katechesirt und methodisirt, aber nicht genug eingeprägt und eingeübt wird.

Drittens kommt Hr. S. wieder auf den Vorschlag zurück, im Elementarunterrichte den Sprachunterricht an den Leseunterricht ankzunüpfen. Er vertheidigt diesen Vorschlag gegen allerlei Einwürfe. Auch für den Gymnasialunterricht will er etwas Aehnliches, im J.-Hefte freut er sich, dass Hr. Prof. *Hiecke* (in seinem Buche über den deutschen Unterricht) denselben Gedanken ausführt, den er für Elementarschulen schon seit vielen Jahren empfohlen habe. Namentlich freut er sich darüber, dass Hr. Hiecke auch auf die Erörterung des Sprachschatzes der Schüler Bedacht nimmt, wobei er sagt: Eine zweckmässige Durcharbeitung von zehn oder zwölf reichhaltigen Wörterfamilien schafft gewiss mehr Nutzen und gibt mehr geistige Anregung als die ganze Satzlehre nach *Wurst* oder ähnlichen Büchern. Sie bildet das Sprachgefühl und gibt Sprachfertigkeit, und jedes neue Wort führt den Schüler zugleich auf neue Gedanken."

Ref. freut sich seinerseits ebenfalls, dass Hr. Sch. den Gegenstand wieder angeregt hat, da es hohe Zeit ist, dass dem seit zehn bis zwanzig Jahren eingerissenen grammatistischen Unwesen ein Ende gemacht werde. Noch mehr aber würde ich mich freuen, wenn Hr. Sch. um der guten Sache willen mein Beispiel ein wenig nachahmen und seine Leser zugleich auf das aufmerksam machen wollte, was von mir für dieselbe Sache geschehen ist. Als ich 1835 zum erstenmal den Vorschlag machte, den Unterricht in der deutschen Grammatik u. s. w. auf eine inhaltsvolle Lectüre zu gründen, da konnte ich, indem ich den Vorschlag für etwas Neues hielt, keine Autoritäten zur Verstärkung citiren, als ich ihn Ende 1837 in Diesterweg's Wegweiser wiederholte, da konnte ich es eben so wenig, weil ich noch nicht wusste, dass die HH. Schulz und Diesterweg seitdem Aehnliches vorgeschlagen hatten. Seitdem ich das weiss, habe ich nicht unterlassen, bei späterer Besprechung der Sache mich darauf zu beziehen, wie ich dann auch bei erster Gelegenheit aus dem Buche des Hrn. Prof. Hiecke Argumente gegen Wurst entnommen habe. Hr. Sch. klagt, dass seine Empfehlung noch immer nicht wirksam genug gewesen sei; die meinige scheint mehr gewirkt zu haben, denn kaum war mein Deutsches Sprachbuch heraus, so wurde es auch in einer Reihe von Schulen eingeführt, in denen also jetzt neben dem Unterrichte in der Grammatik zugleich Unterricht in dem gegeben wird, was ich Onomatik nenne. Ich weiss recht gut, dass meine Erörterungen über Sprachunterricht so wenig eine Lectüre für Volksschullehrer sein können als mein Deutsches Elementarwerk ein Buch für Volksschulen ist; allein Hr. Sch. hat ja nicht bloss die Elementarschulen

im Auge, und da wäre es vielleicht angemessen gewesen, wenn er seinen Lesern mitgetheilt hätte, dass sein und Hiecke's Vorschlag nicht nur von mir ebenfalls längst gemacht, sondern auch in meinem Deutschen Sprachbuche ausgeführt sei. Mancher wird diese Reclamation missverstehen — in Gottes Namen! Ob ich bei einer Gelegenheit, wo es die Sache mit sich zu bringen scheint, citirt werde oder nicht citirt werde, ist mir, weiss Gott, persönlich sehr gleichgültig; dagegen thut es mir leid, wenn diejenigen, welche mit mir dasselbe Ziel verfolgen, ihrem Publikum die Kenntniss von vorhandenen Mitteln vorenthalten, durch welche der Unterricht dem angestrebten Ziele näher kommen könnte.

Hier einige Stellen aus dem Sch'schen Aufsatze, man mag sie als einen Nachtrag zu dem, was im IV. und V. Bde der Revue über die Wurst'sche Sprachdenklehre und ihres Gleichen gesagt worden ist, betrachten.

„Für etwas höher stehende Elementarschulen verlange ich allerdings einen grammatischen Unterricht, nur nicht einen solchen, der abgesondert von den Uebungen im Lesen etwas Besonderes und Selbständiges sein will. Es lässt sich freilich ein abgesonderter allgemeiner Sprachunterricht denken, der mit der Erläuterung der Erscheinungen in der Sprache zugleich eine praktische Belehrung über die Natur des menschlichen Denkvermögens gibt und für die Meisten die Stelle einer praktischen Logik vertreten kann Wer glaubt aber wohl, dass ein solcher Unterricht in der Sprache, selbst für unsere besseren Volksschulen, passend sei, und wer unternimmt es, auch nur einen Abschnitt der Grammatik auf solche Weise in unsern Volksschulen zu behandeln? Nur derjenige macht den Versuch, dem es genügt, wenn seine Schüler nachsprechen, was er ihnen vorgesprochen hat, und der sich einredet, seine Schüler hätten das als ein Eigenthum, was er ihnen bloss äusserlich, wie einen eitelen Putz angeheftet hat, ohne dass es im Innern eine Wurzel schlägt.

Der Sprachunterricht in der Volksschule kann nur den Zweck haben, Klarheit im Denken, Sicherheit im Verständniss fremder, und Fertigkeit im Ausdruck eigener Gedanken hervorzubringen. Nun gibt es für diesen Zweck kein einfacheres und wirksameres Mittel, als wenn der Schüler angeleitet wird, inhaltreiche und gut ausgedrückte Gedanken gleichsam nachzudenken, sie sich klar zu machen und anzueigen, und sie hiernächst mit einiger Freiheit wieder zu erzeugen und darzustellen. Die vollkommne Klarheit des Gedankens wird am sichersten durch das grammatische Verständniss vermittelt, die Fertigkeit des eigenen Ausdrucks aber setzt Bekanntschaft mit dem Sprachschatz, so weit er dem Leben des Volkes angehört, als eine nothwendige Bedingung voraus. Hierin finde ich meinerseits die natürliche Grenze des Sprachunterrichts in der Volksschule. Ich verlange gerade so viel von der eigentlich sogenannten Grammatik, als erforderlich ist, damit der Schüler den grammatishhen Zusammenhang des Gelesenen auf bestimmte Ausdrücke zurückführen kann, und so viel Uebung in der Wortbildung, das sein Sprachgefühl ihn vor Missbildungen bewahrt, und ihm einen reichen Vorrath von Worten und Gedanken zuführt.

Wenn ich nun verlange, dass diess Alles sich an die Uebungen im Lesen anschliesse, verlange ich damit Unmögliches? Oder ist es gegen die Grundsätze einer richtigen Methode?

Dass ich nichts Unmögliches verlange, räumen die Vertheidiger der gewöhnlichen grammatischen Methode selber ein; aber, sagen sie, es führt zu einem planlosen Umhergreifen, und es kommt kein zusammenhangendes Wissen heraus.

Man hat Recht, wenn man die ungehörige Voraussetzung macht, dass der Lehrer an ein Lesestück gerade nur das anknüpfen werde, was ihm eben beifällt, und gar keine Ahnung davon habe, dass auch bei einem an das Lesen sich anschliessenden Unterricht dennoch ein fester Plan verfolgt werden könne. Das grammatische Verständniss des Satzes erfordert z. B., dass der Schüler die einzelnen Redetheile (zunächst Substantiv, Adjectiv und Verbum) unterscheide, dass er die wesentlichen Bestandtheile des Satzes, die verschiedenen Arten der Sätze, die Verbindung der Sätze untereinander,

die Bedeutung der Casus, den Gebrauch der Tempora und Modi kenne, und ein verständiger Lehrer wird sich schon einen Plan bilden, in welcher Ordnung er diese Lehren erläutern will. Gesetzt er hielte die eben genannte Ordnung der grammatischen Lehren für die richtige, wer hindert ihn eine Zeit lang die Unterscheidung der Redetheile, dann die Unterscheidung der Satztheile, die verschiedenen Arten des Satzes, und so der Reihe nach alle grammatischen Lehren zum Hauptgegenstande seiner Erläuterungen zu machen? Die von diesem Verfahren Planlosigkeit besorgen, haben entweder die Sache nicht recht überlegt, oder es sind solche, die auch nach einem streng geordneten Leitfaden dennoch planlos verfahren würden.

Ich behaupte aber, dass das Verfahren, welches ich empfehle, gerade den Grundsätzen einer richtigen Methode angemessen sei. Es ist naturgemäss schon insofern als es den Gang der Natur nachahmt. Auch die Natur setzt den Menschen in die Erscheinungen des Lebens mitten hinein und überlässt es ihm, sich nach und nach zurecht zu finden, indem er immer die eine Wahrnehmung an die andere knüpft. Aber auch in einem andern einfachern Sinne ist das empfohlene Verfahren naturgemäss. Erst muss der Schüler die Spracherscheinungen in vielen einzelnen Fällen wahrgenommen haben, dann erst ist es Zeit, ihn zum Bewusstsein derselben zu bringen und sie mit bestimmten Worten zu bezeichnen. Man verlangt ja doch sonst, dass der Unterricht von der Anschauung ausgehe; warum soll es im Sprachunterricht anders sein? Wir lässen den Schüler lesen, und unser nächster Zweck ist, dass er das Gelesene im Ganzen verstehe. Wir wollen ihn aber auch zum Verständniss des Einzelnen anleiten, und wir machen ihn auf Bestandtheile des Satzes und die Art ihrer Verbindung aufmerksam. Wir führen ihn mehrma's auf dieselbe Erscheinung zurück, wir leiten ihn an, zuerst nur die einzelne Erscheinung oder die Thatsache zu erkennen, wir geben ihm ferner den bestimmten Ausdruck für die Thatsache, lassen ihn Aehnliches und Verwandtes zusammenstellen und führen ihn praktisch in die Grammatik ein. Ist das nicht der Weg von der Anschauung zum Begriff? der Weg vom Besondern zum Allgemeinen? Wer möchte es für methodischer halten, wenn der Lehrer mit Definitionen und Regeln anfängt? Und wer möchte glauben, dass die Kinder aus den inhaltsleeren Sätzen, die man nach bestimmten Vorschriften bildet oder bilden lehrt, mehr geistigen Gewinn haben, als aus einer verständigen Zergliederung tüchtiger und zweckmässig ausgedrückter Gedanken?

Das Uebelste ist freilich, dass für solchen Sprachunterricht sich nicht ein Leitfaden ausarbeiten lässt, der die Sache so bequem wie Wurst macht, und dass dem Lehrer zugemuthet wird, auf eigenen Füssen zu stehen."

„Noch eine Bemerkung über den Sprachunterricht in Volksschulen muss ich hinzufügen; sie ist nicht neu, aber sie wird viel zu wenig beachtet: Der Sprachunterricht muss sich nicht auf die Stunden beschränken, die der Lectionsplan dafür aussetzt; er geht durch alle Stunden hindurch, und überall, selbst beim Rechnen und in der Geometrie, ist der Schüler an bestimmten und angemessenen Ausdruck zu gewöhnen; Sprachfehler und Ungenauigkeit des Ausdrucks sind nirgend zu dulden. Die Stunden, in denen Bibel und Kirchenlieder gelesen und erklärt werden, (wollte Gott, man setzte deren recht viele an) sind nicht blos Religions-, sondern immer zugleich Sprachstunden, und sie sind vielleicht die wirksamsten von allen, weil sie das Gemüth und den Verstand auf gleiche Weise in Anspruch nehmen."

Den übrigen Inhalt des ersten Heftes müssen wir aus Mangel an Raum übergehen.

Im zweiten Hefte ist ein Aufsatz von Director *Bormann:* Graff als Pädagog bemerkenswerth. Graff wurde geboren 1780 in Elbing, wo sein Vater praktischer Arzt war. Er bezog 1797 die Universität Königsberg, ging 1802 als Lehrer an das Conradische Erziehungsinstitut nach Jenkau, ward 1805 Professor am Gymnasium in Elbing, 1810 Regierungs- und Schulrath in Marienwerder. Nach zum Theil sehr mannigfaltigen Beschäftigungen in Königsberg, in Schlesien, in Coblenz, in Arnsberg gab er

seinen frühern Wirkungskreis auf, und wandte sich ganz sprachlichen Forschungen zu. 1824 erschien sein Werk über die althochdeutschen Präpositionen; in demselben Jahre ward er ausserordentlicher, im folgenden ordentlicher Professor in Königsberg, und 1830 gieng er nach Berlin, um hier in jeder Weise Unterstützung und Förderung seines unterdess begonnenen Werkes, des althochdeutschen Sprachschatzes zu gewinnen. Hier starb er im Frühjahr 1841, nachdem er den Sprachschatz leider nur bis zum fünften Theil vollendet hatte.

Als pädagogischer Schriftsteller machte Graff durch seine 1817 (2. Aufl. 1818) erschienene Schrift: „Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen" grosses Aufsehen. Er verwarf darin das Classensystem absolut, strebte eine radicale Veränderung der Schulen an. Er wollte, dass jeder Lehrer seine eigene Schule habe, seine Schüler von ihrem Eintritt bis zum Abgange behalte, so dass z. B. ein jetziges siebenclassiges Gymnasium zu einer aus sieben Schulen bestehenden Anstalt würde. Natürlich musste der Vorschlag unbeachtet bleiben, ja wir begreifen kaum das Raisonnement Herbarts in dessen 1818 erschienenem Gutachten über Graff's Vorschlag. Herbart sagt:

„Ist einmal ein Schüler in einer gewissen Classe recht so, wie er darin sein soll, so muss er darin bleiben, es ist gar nicht abzusehen, wie er herauskommen sollte. Denn der Unterricht in dieser Classe muss nothwendig eben so geschwind vorwärts gehen wie der Schüler; folglich erhöht diese Classe sich selbst fortwährend; war sie vor einem Jahre, was wir Tertia nennen, so ist sie nun bald Secunda; nach einiger Zeit wird sie es ganz sein; und noch späterhin verwandelt sie sich in Prima."

„Wenn aber eine Classe immerfort sich selbst gleich bleibt, während ihre Schüler fortrücken, so ist sie ein pädagogisches Unding, sie reisst anfangs gewaltsam an dem jungen Menschen, damit er geschwinder gehen soll als er kann; und kommt nun endlich der glückliche Augenblick, wo diese Gewalt aufhört, so fängt zugleich die entgegengesetzte an; der Schüler strebt und eilt, die Classe zieht rückwärts, sie hemmt und bindet! Wie kann denn da ein Interesse gedeihen?"

„Und diese Verkehrtheit wiederholt sich sechs bis siebenmal, von Sexta bis Prima! Dadurch muss sich ein so ungeheurer Fehler gegen alle pädagogische Regeln, während der sämmtlichen Schulzeit, anhäufen, dass man kaum noch einen Maassstab für ihn finden, viel weniger also ihn als geringfügig vernachlässigen kann. — Die Mechanik der Körperwelt fordert für jede grosse Maschine, die fortwährend wirken soll, einen gleichförmigen Schwung, einen Beharrungsstand; und wo die bewegenden Kräfte stossweise wirken, da bringt man Schwungräder an, weil sonst das Werk schlottert, weil die Theile einander zerschlagen und zerreiben (ungefähr so, wie das Classensystem die Schulmänner noch mehr wie die Schüler zu zerreissen pflegt.) Wenn nun Jemand eine Maschine nach dem Muster des Classensystems bauen wollte, — worin die Kraft auf die Last abwechselnd so heftig und schwach wirkte, dass im erstern Falle eine grosse Reibung unnützerweise entstünde, und im zweiten die Last beinahe ganz in Stillstand käme, so dass sie von vorn an wieder in Bewegung müsste gesetzt werden: — was möchte doch ein guter Mechanikus zu einer solchen Maschine sagen?"

Wenn man (das aber ist freilich nöthig) für jeden Jahrescursus eine Classe macht (die zwei- ja dreijährigen Classen taugen nichts, weil sie zu sehr dem Graff'schen Vorschlage entsprechen), so ist ja jede Classe nicht, wie Herbart unbegreiflicherweise meint, ein immerfort sich selbst gleich Bleibendes, sondern ein Vorrückendes. Fängt das Schuljahr Michaelis (oder Ostern) an, so ist z. B. eine Tertia am ersten Tage noch eine Quarta; von Monat zu Monat steigt die Classe; nach einem Semester ist sie eine Tertia, und am Ende des Jahres ist sie zur Secunda geworden. Die Schüler, welche diesen Fortschritt der Classe nicht mitgemacht haben, bleiben zurück. Die Sache ist so einfach, dass sie gar nicht einfacher sein kann.

Dagegen charakterisirt Graff die Schullehrerseminare ganz so, wie es Ref. — der seine Schrift erst durch Bornemann's Aufsatz kennen lernt — früher in der Revue gethan hat:

„Es ist die Verwerflichkeit unserer jetzigen Lehrerseminare, in denen Jünglinge ohne gründliche Vorkenntnisse mit einigen Brocken von Gelehrsamkeit versehen werden, um wohl selbstgefälliger, aber wahrlich nicht selbständiger den Lehrstuhl einzunehmen, allgemein und selbst von jedem wackern Vorsteher derselben anerkannt worden. Aber sie bestehen nach wie vor und rauben dem Staate jährlich bedeutende Summen, die für die Verbesserung des Schulwesens bei weitem zweckmässiger verwandt werden könnten. Wenigstens sollte man diese Anstalten nicht für das halten, was ihr Name vorspiegelt. Sie sind nicht Pflanzschulen für Lehrer, sondern nichts mehr und nichts weniger als mangelhafte Fortsetzungen des Unterrichts für zu früh oder aus schlechten Schulen ins Leben entlassene Jünglinge. Weder die wenigen Jahre, auf die ihr Cursus beschränkt ist, noch die Vorbildung, die die Zöglinge mitbringen, reichen hin, diese nicht etwa nur mit dem erforderlichen Wissen auszurüsten, sondern auch mit pädagogischen und psychologischen Grundsätzen bekannt und vertraut und durch didaktische Uebungen zu gewandten und geschickten Lehrern zu machen. Gründliches Wissen ist die erste Bedingung gründlichen Unterrichts. Wenn man diesen Grundsatz bei der Bildung der Lehrer übergeht, wird man nie zum Ziele kommen. Wir hoffen vergebens auf geschickte Lehrer, so lange die Schulen nicht besser vorbilden. Der in den Schulen ertheilte Unterricht, und der Gang, den er nimmt, muss nicht allein als Unterricht den künftigen Mann, sondern auch als Vorbild den künftigen Lehrer bilden. Ein solcher zum leitenden Vorbilde dienender Unterricht kann nur in Musterschulen, wie die hier aufgestellte Idee sie vorschreibt, ertheilt werden. Daher müssen in ihnen diejenigen, die einst als Lehrer angestellt werden sollen, ihren frühern Schulunterricht erhalten. Nach Beendigung desselben werden sie dann von dem Director der Musterschule zu ihrem künftigen Berufe, zum Lehramte vorbereitet, aber nicht, wie in unsern jetzigen Seminaren, durch Ausfüllung einzelner Lücken ihres Wissens — diese ist durch den vollkommenen Unterricht der Musterschule unnöthig geworden — auch nicht durch Mittheilung einzelner methodischen Handgriffe, sondern durch gründliche Anweisungen, wie sie nicht sowohl die Unterrichtsgegenstände, als vielmehr durch diese das ganze kindliche Gemüth zu behandeln und fortschreitend zu entwickeln haben. Diese Anweisungen können nur durch die Beispiele solcher Musterschulen, in denen die Seminaristen gleichzeitig die Behandlung der Schüler auf jeder Stufe der Bildung zu beobachten und sich eigen zu machen Gelegenheit haben, verständlich und belehrend sein, und werden sammt den didaktischen Uebungen der Seminaristen mit einem Cursus von zwei Jahren ausreichen, um Lehrer zu bilden, die mit Leichtigkeit und Nutzen eine Schule nach der neuen Verfassung zu besorgen im Stande sind."

Recht artig ist auch die „Biographie der Lehrer-Conferenz zu L." Die übrigen Aufsätze übergehen wir aus Mangel an Raum, bemerken aber noch, dass das Brandenb. Schulblatt regelmässig die für die Provinz erlassenen Verordnungen über Schulen mittheilt.

Ueber das dritte und vierte Heft (letzteres ist noch nicht eingegangen) nächstens.

Die Stettiner Börsennachrichten der Ostsee bringen folgenden anziehenden Aufsatz über „Die Ergänzung unserer Knabenerziehung durch gehörige Ausbildung des Körpers.

Blicken wir auf die Art unserer Kindererziehung, so gewahren wir allenthalben mehr oder minder noch die klösterlichen Einrichtungen, welche durch die Bemühungen der Geistlichkeit, denen seit mehr als tausend Jahren ausschliesslich die Erziehung der christlichen Jugend überlassen war, bis zu diesem Augenblicke strenge, und trotz Reformationen und Revolutionen mit Beharrlichkeit festgehalten wurden. Doch Dank sei dafür der Geistlichkeit, denn sie hat ihren hohen Beruf aus dem allgemeinen Schiff-

bruch der Völkerwanderungen und Völkerzerstörungen Wissenschaft und christliche Humanität zu retten, treu erfüllt. — Aber Alles in der Welt hat sein Ende. Ueber tausend Jahre hat sich der menschliche Geist einzwängen lassen in die Formen klösterlicher Zucht, und nur, wo diese eine solche Macht erlangten, konnten die Völker zu der Unwürdigkeit sich erniedrigen lassen, welche aus dem Leben der kühnen hohen Mannesseele nichts machte, als einen kleinen, engen Ameisenweg in stumpfer Verehrung geistlicher Hierarchie und kleinlicher Sorge um das körperliche Wohlbehagen.

So bildete bisher diese klösterliche Erziehung ihrerseits aus dem Knaben nur einen Christen, aber keinen Mann, keinen Menschen. — Eingeschlossen in enge, dumpfe Schulstuben, im Schweisse seines Angesichts, schwer gestützten Geistes, wurde dem Knaben bisher die Gelehrsamkeit eingeschulmeistert; verkümmert wurden ihm die Tage der Kindheit, die Träume des Jünglings, und mit enger Brust, kleinem Herzen, matten Sinnen, aber vollgepfropft mit todtem Wissen trat er in die Welt. Sein Wissen blieb grösstentheils ohne Frucht, ohne lebendiges Wirken auf die Menschheit, und unvorbereitet für das wirkliche, ihm ganz fremde Leben, musste er meistens ohne redlichen Führer noch einmal zu lernen beginnen. Wahrlich, wenn es fehl gieng, es war grösstentheils nicht seine Schuld!

Doch der Geist beginnt immer mehr alle veralteten Formen zu durchdringen; wir fühlen, dass wir neuen Zuständen entgegengehen, und es ist daher Zeit, dass Geist und neues Leben auch eindringe in unsere Kinder-Erziehung, dass wir endlich einen Schritt vorwärts thun, und auf dem Fundament christlicher Humanität, woran seit achtzehnhundert Jahren gearbeitet ist, anfangen, Menschen zu bauen.

Das Ziel kann nur erreicht werden, indem wir mit der schulgerechten Ausbildung des Knaben seine oft gewünschte, bisher immer gescheiterte körperliche und bürgerliche Erziehung verbinden; neben der klösterlichen Schulzucht auch die Oeffentlichkeit und Freiheit benutzen, und so in unsere nächsten Generationen den Saamen echter Humanität streuen, der, gepflegt von Geschlecht zu Geschlecht, zur schönsten Blüthe gedeihen wird. — Welche wichtigeren Pflichten kann ein Staat, eine Bürgerschaft, jedes Gemeinwesen haben, als die Erziehung und Bildung künftiger Generationen? Und demnach, trotz aller Lobpreisungen über angeblich erlangte Volkserziehung wollen wir uns nur offen eingestehen: Es gab wohl bisher eine christliche Erziehung, aber keine allgemeine Volksbildung, keine Menschenerziehung.

Können wir nun unsere Knaben auch nicht, wie der griechische Staat vor 2000 Jahren das Glück hatte, nur ambulando erziehen und unterrichten; haben dieselben die Kenntniss dieses ganzen zweitausendjährigen Zeitraums durchzustudiren, fordert die heutige Zeit auch grösseres Wissen und daher angestrengteres Lernen, so sind wir doch desswegen um so mehr verpflichtet, unsere Jugend neben der Stubengelehrsamkeit mit Gesundheit, Brauchbarkeit für das Leben und Freiheit des Geistes auszurüsten. Und das gerade ist bisher in unserer Erziehung unverantwortlich und sogar absichtlich vernachlässigt! Wie das nun zu erreichen, darüber möge ein Vorschlag bei Jedem, der es mit der Jugend, mit der Bildung künftiger Geschlechter und mit seinem Vaterlande ernst und redlich meint, die gerechte Würdigung finden.

In der Zeit, wo der Knabe noch nichts als Knabe sein sollte, da beginnt er schon die übeln Gewohnheiten der Alten nachzuäffen, und mit 15 bis 16 Jahren sitzt er gravitätisch im Schlafrock mit der Pfeife im Munde. So tritt er als echter Schlafrocksmensch, früh klug geworden, früh gealtert in das Leben, ohne Kraft des Körpers, ohne Kraft des Geistes, und auf solchen Schwächlingen beruht später die Wohlfahrt des Gemeinwohls, die Wohlfahrt der Staaten und der Fortschritt der Menschheit zur Vervollkommnung.

Als Gegenmittel sind die körperlichen Uebungen, das sogenannte Turnen, vorgeschlagen, und auch in neuester Zeit beginnt ein abermaliger Versuch,

die Leibesübungen bei der Ausbildung der Knaben zu Hülfe zu nehmen. Aber die gewöhnlichen Turnplätze und die schulmeisterliche Art des Turnens reicht dazu nicht aus, denn daran nehmen wieder nur die Bevorrechteten Theil, und doch wollen wir, und mit Recht, — eine Volkserziehung. Wir sehen unsere Knaben manchen muthwilligen Streich ausüben, und wir sind erzürnt darüber und klagen und bilden uns ein, die Knabennatur sei eine andere, schlechtere geworden, und mit Verachtung, statt mit Selbstanklage, blicken wir auf die, wie wir sagen, verderbte Jugend. Doch greifen wir in unsere Brust, und gestehen werden wir uns oft müssen, als wir Knaben waren, da machten wir's nicht besser. — Was ist's denn, was den Knaben zum Muthwillen treibt? Ist's wirklich Schlechtigkeit? — Nein, wahrlich nein, die Knabennatur bleibt durch Jahrtausende stets dieselbe, und Pflicht der Aeltern ist's, diese Natur zu leiten zum Nützlichen. — Thätigkeitstrieb ist die Quelle aller Knabenhandlungen. — Und nun frage ich, haben wir denn bis jetzt irgend etwas im Grossen, Allgemeinen gethan, diesen Thätigkeitstrieb des Knaben selbst in seinen Spielen auf das Bessere zu lenken; meinen wir denn nicht immer noch, mit Belehrung und Strafe sei Alles gethan; verkümmern wir den Knaben nicht selbst ihre Freude, ihre Spiele mit schulgerechter Pedanterie, und freuen wir uns nicht ganz besonders der indifferenten, zahmen Knabennaturen, die früh sich zu dem Kratzfuss der Alten, zu dem feinen Betragen in Glacéhandschuhen bequemt haben; freuen wir uns nicht, wenn sie so jung und altklug schon die Affen der Alten geworden sind? — Das ist der Tod jeder Kraft im kräftigen Manne, das ist die Quelle der Schlaffheit und Unselbständigkeit, die wir in unsern Tagen nur zu oft gewahr werden. O lasst uns unsere Knaben so bilden, damit sie als Männer wieder von sich sagen können: als ich ein Knabe war, da that ich wie ein Knabe. — Denn heute leider könnte Mancher von sich sagen: Als ich ein Knabe war, da that ich wie ein Alter, und als ich Mann war, da handelte ich wie ein Knabe. — Soll das Turnen seinen Zweck erreichen, so ist mein Vorschlag nun folgender:

Die Turnplätze müssen öffentliche Spielplätze der Knaben sein, und müssen deren in grossen Städten mehrere an geeigneten Plätzen und in den Städten selbst liegen. Jede Stadt, jedes Dorf habe seinen Knabenspielplatz, und jedem Knaben, der ein bestimmtes Alter erreicht hat, sei völlig kostenfrei der Spielplatz geöffnet. Diese Spielplätze müssen daher ein Institut der Commune sein und aus Communalgeldern eingerichtet und erhalten werden. Die Aufnahme des Knaben auf den Spielplatz an den bestimmten Tagen des Jahres, nach Erreichung eines gewissen Alters, sei mit einer Feierlichkeit, unter Theilnahme der Aeltern und Obrigkeit, verbunden; die Aeltern seien verpflichtet, ihre Kinder den Spielplätzen zuzuschicken, und es finde sich hier das zart erzogene Grafenkind mit dem Sohne des niedrigsten Tagelöhners zusammen, damit der Letztere Theil nehme an der feineren Bildung des Ersteren, dieser aber auch im Tagelöhnersohne den künftigen Menschen ehren lerne und zu der Ueberzeugung gelange, wie gering oft der Unterschied zwischen ihnen Beiden sei.

Auf dem Spielplatze, der ausgerüstet sein muss, wie ein Turnplatz, und zwar so reichlich und vielseitig, dass Jeder seine Freude finde, gelte durchaus Freiheit der Spiele, und nur vielleicht an einigen bestimmten Stunden belehre man die Knaben, wie sie Alles am besten anzufangen haben, sonst unterlasse man hier alle Schulmeisterei, damit die Freude nicht zur Strafe werde, denn der Knabensinn, ihr Ehrgeiz ist erfinderisch genug, sich hervorzuthun und das Beispiel der älteren geschickteren Knaben macht jede Belehrung fast überflüssig. Es wohne jedoch auf dem Platze ein Aufseher, der verhindere, dass nicht wirkliche Unordnungen vorfallen. Jede Stadt, jede Gemeinde hat irgend einen invaliden Bürger oder Beamten, der neben der Beziehung seiner Pension in der ihm angewiesenen Wohnung diese Aufsicht übernehmen könnte, man vertheile an bestimmten Tagen im Jahre, so wie es in den Schulen um wissenschaftlicher Kenntnisse willen geschieht, so hier Preise für körperliche Gewandheit.

Diess geschehe öffentlich, und dieser Tag werde für Aeltern, Lehrer und Knaben zugleich ein Tag der Freude, ein wahrer Volksfesttag. Mit einem gewissen Alter verlasse der Jüngling diesen Platz seiner Jugendspiele und trete gleichsam aus den Kinderschuhen in das reifere Leben. Auch dieser Zeitpunkt bilde ein Fest für den Jüngling als eine Erinnerung an die Pflichten, denen er jetzt ab entgegengeht. — Solche Spielplätze unter den Augen der Aeltern, Lehrer, Behörden, unter den Augen des ganzen grossen Publikums sind allein im Stande, des Knaben Trieb auf eine nützliche Art zu beschäftigen, früh in ihnen die Gesundheit zu stärken, das Ehrgefühl zu wecken, die Brust zu erweitern und den Blick aufzurichten und zu erhellen. — Würden wir nicht alle Freude haben an den muntern Spielen der Knaben, würden nicht Tausende von Thorheiten, die wir auf den Strassen erblicken, wegfallen? Würden sie uns, auf den Spielplatz gebannt, nicht oft sogar ergötzen? — Und die armen Knaben, die wir mit dem Schimpfnamen „Strassenjungen" so kurz abfinden, die jetzt ihre Freude oft stehlen müssen, weil die Aeltern keine Mittel besitzen, ihnen offene Freude zu bereiten, die in heimlichen Thorheiten ihren Thätigkeitstrieb verstecken müssen, allenthalben in Krieg mit der bevorrechteten Jugend leben, weil nirgends vom Gemeinwesen für sie gesorgt wird, weil ihnen überall die Polizei entgegentritt, ihren Thorheiten zu wehren; — würden diese nicht auch sich wohl fühlen und früh lernen, die freundliche Gewalt zu ehren, die auch für ihre Freuden sorgte? — Würde sich nicht so vielleicht der Kampf der Armuth gegen den Reichthum in den Erwachsenen friedlich endigen? Die Mittel aber zu diesen Plätzen finden sich überall, wo nur der ernste Wille ist, und kleinen Städten und Dörfern würde die Anschaffung derselben gerade am leichtesten, für sie würden sie am wohlthätigsten werden, denn Platz ist dort fast immer, und ein Paar Bäume u. s. w. finden sich überall. O möchte diese Idee ins Leben treten, möchten edle Männer, grossherzige Behörden sich mit der Verwirklichung dieses Planes ernstlich und vorurtheilsfrei beschäftigen!

Welche Fülle von Gewandtheit und Gesundheit wird daraus auch für die kriegerische Tüchtigkeit des ganzen Volkes erwachsen, und in diesem Gedanken rufe ich auch den Staat zur Mithülfe an. Mancher, in den materiellen Interessen der Zeit versenkt, glaubt, diese kriegerische Tüchtigkeit sei unnütz. Aber lasset uns nicht vergessen, dass der ewige Friede für die Menschennatur eine Chimäre und kaum ein Glück zu nennen ist, und dass die vieltausendjährige Erfahrung uns lehrt, dass die Völker, welche ihre kriegerische Tüchtigkeit vernachlässigten, sich weichlicher Ruhe und Sorglosigkeit überliessen, immer noch von kraftvolleren Völkern unterjocht worden sind. Rom mit aller seiner Bildung, Macht und Herrlichkeit unterlag den Barbaren; und sind uns denn die Barbaren so fern? Allgemein ist die Lust, das Turnen der Knaben wieder herzustellen, möchte es doch nach diesem Plane sein. Nicht viertel und halbe Meilen weit dürfen diese Turnplätze von den Städten verbannt, sondern sie müssen mitten ins tägliche Leben angelegt werden, damit sich der Mann und Greis erfreue der Spiele der Knaben und damit so unter unsern Augen aufwachse ein gesundes, kräftiges Geschlecht. Verbinden wir dann mit der Schulbildung den nothwendigen Unterricht, den uns nur die Zeiten der Finsterniss vorenthalten konnten, über den Staat und über die Pflichten und Rechte des Staatsbürgers, bereiten wir so den Jüngling vor zu der ernsten Thätigkeit, die das öffentliche und Privatleben von ihm fordern, dann wird auch das Gefühl echter Vaterlandsliebe, der wahre Bürgergeist von Neuem erwachen, der jeder Grossthat, jeder Aufopferung für das Wohl des Ganzen fähig ist, und den denkenden, selbständigen, freien Mann zum willigsten, gehorsamsten Sohne des Vaterlandes macht. So auch würde der Streit, ob der Geistlichkeit oder der Obrigkeit die Erziehung anzuvertrauen sei, leicht und einfach entschieden. Der Geistlichkeit bleibe die Schulbildung, die öffentliche Erziehung aber als nothwendiges Gegengewicht werde der Aufsicht der Communen übergeben, damit die künftigen Geschlechter, gegen die Einseitigkeit geschützt, so zur edelsten Humanität

heranreifen können. Der Geist der Wahrheit gebe meinen Worten Eindruck und nachhaltige Kraft. Ein Freund der Jugend.

II. Uebersicht der Flugschriften.

Feier des sieben und sechszigsten Geburtstages von Vater *Krüsi* in Gais am 12. März 1842. Trogen (26 S. 8.)

Den Lesern der Pädag. Revue ist *Krüsi* aus zwei Artikeln, die er durch uns an das Publikum gebracht hat, bekannt. Vorliegende kleine Schrift, von einem Freunde Krüsi's herausgegeben, ist eigentlich nicht für das Publikum bestimmt; wenn wir doch davon reden, so geschieht es hauptsächlich, weil uns das Gelegenheit gibt, eine Anekdote zu erzählen, die mancher Leser mit Vergnügen hören wird.

Der Druck der kleinen Festschrift ist nämlich durch einen Engländer Mr. *William Bennett* aus London veranstaltet, der mit seiner Gattin, fünf Kindern und einer Lehrerin seit dem Herbste 1841 im Krüsi'schen Hause gewohnt hat. Mr. Bennett fand nämlich in Heidelberg die Pädag. Revue, und zwar dasjenige Heft, in welchem Krüsi's „Erinnerungen" sich befinden. Er hatte rechts und links nach einer guten Erziehungs- und Bildungsanstalt für seine Kinder sich umgesehen, aber überall viel Lehre und wenig naturgemässe Entwickelung und Erziehung entdeckt. Krüsi's Mittheilungen machten ihm Hoffnung, hier endlich sei der Mann gefunden, den er für seine Kinder gesucht. Er macht sich unverweilt mit seiner Gattin auf, kommt nach Gais, bleibt einige Tage bei Krüsi, sieht sich das Seminar und das Privat-Erziehungs-Institut an, und reist dann wieder zurück, um seine Kinder zu holen.

Solche auffallende Wirkungen einer Schrift zeigen sich freilich nicht alle Tage, indessen kann der mitgetheilte Zug denjenigen, welche gar Nichts oder doch fast gar Nichts vom Schreiben hoffen (Viel ist jedenfalls nie zu hoffen), ein wenig Muth und Hoffnung geben. Es gibt immer doch Einige, auf die ein Schreibender, dem es Ernst ist Etwas zu sagen und der Etwas zu sagen hat, zu wirken hoffen darf. Und dieser Glaube ist viel werth.

Ueber das Schriftchen selbst bemerken wir, dass es mit einer Beschreibung der Geburtstagsfeier beginnt, an welcher die Familie Krüsi, die Familie Bennett, die zehn Seminaristen, 18 Zöglinge und Schülerinnen der Töchteranstalt, 19 Zöglinge und Schüler der Knabenanstalt und 10 Lehrer und Lehrerinnen Theil nahmen. Den Schluss macht eine von Hrn. Krüsi selbst verfasste Nachricht über die beiden, von ihm, seinen Söhnen und seiner Tochter geleiteten Erziehungsanstalten. Wir wünschen dem vortrefflichen und verdienten Manne unsrerseits zu seinem nahe bevorstehenden acht und sechzigsten Geburtstage von Herzen Glück und hoffen, dass seine segensreiche Thätigkeit dem Canton Appenzell und der Schweiz noch lange Jahre erhalten bleiben möge. — Vor Kurzem ist von Krüsi der erste Theil einer Schrift „Bestrebungen und Erfahrungen im Gebiete der Volkserziehung" erschienen, auf die wir vorläufig aufmerksam machen wollen. Der vorliegende erste Theil stellt dar die „Elementarischen Entwickelungsstufen und Entwickelungsmittel der menschlichen Denkkraft und des kindlichen Sprachvermögens." Wir werden das Buch später besprechen, können aber schon jetzt sagen, dass es den Wurstianern und Scherrianern nicht gefallen wird. Es geht Alles nicht gelehrt genug in Krusi's Sprachunterricht zu.

Zur Broschüren-Litteratur in der Sache des Oberlehrers *Witt*. *

Unter dem Titel: „Ist die Suspension des Oberlehrers Witt zu Königsberg rechtlich begründet?" ist von „einem Rheinischen Juristen," Leipzig 1842, eine Broschüre erschienen, die diesen vielbesprochenen Gegenstand

---

* Wir haben im Novemberheft die Anzeige einer für Hrn. Witt erschienenen Broschüre aus der Litterarischen Zeitung gegeben; die obige Anzeige ist der Pr. St.-Z. entlehnt. — Der Herausgeber der Revue konnte in diesem Augenblicke nicht eigene Anzeigen über die beiden Broschüren geben, weil dieselben in Aarau noch nicht angekommen sind.

im Zusammenhange mit den Oppositionsbewegungen der Königsberger Zeitung auffasst und in einer Weise beurtheilt, die jedenfalls dazu dienen wird, das Publikum auf einen unparteiischen Standpunkt zu stellen. Veranlassung zu dieser Schrift scheint dem Rheinischen Juristen ein vor kurzem in Königsberg erschienenes juristisches Gutachten über dieselbe Frage gegeben zu haben. Es ist merkwürdig genug und kann für einen Beitrag zur Charakteristik unserer Zeit gelten, dass zwei Juristen, von denen der Eine der östlichsten, der Andere der westlichsten Provinz des Reichs angehört, einen Fall zum Gegenstande öffentlicher Erörterung machen, der auf dem Gebiete der Disciplinaraufsicht der Verwaltungsbehörden nicht einmal zu den ausserordentlichen Erscheinungen gehört, an und für sich aber nur ein lokales Interesse darbietet.

Noch weiter liegen die Gesichtspunkte beider Juristen aus einander. Der ostpreussische erblickt in der Maassregel gegen den Oberlehrer Witt eine gefährliche Hemmung des freien und echt patriotischen Geistes, der Rheinische ein nothwendiges Einschreiten gegen verkehrtes politisches Treiben; der Eine sucht das Verfahren der Verwaltungsbehörde als hart, willkürlich und gesetzwidrig, der Andere als gesetzmässig, nothgedrungen und fast zu mild darzustellen.

Auf welcher Seite das bessere Urtheil liegt, wird der Unbefangene, wenn er beide Broschüren nach einander liest, leicht finden. Da das Gutachten des ostpreussischen Juristen durch vielfache Anzeigen sowohl als durch lobende und tadelnde Kritiken bereits bekannt genug geworden ist, so wird hier eine kurze Inhaltsanzeige der entgegengesetzten Schrift genügen.

Sie beginnt mit einer Hinweisung auf die Leichtgläubigkeit, mit welcher von den Zeitblättern entstellte Thatsachen aus dem Bereiche der Staats-Verwaltung, oder ungünstige Urtheile über Persönlichkeiten, wie bewährt sie auch sein mögen, ohne nähere Prüfung aufgenommen und weiter verbreitet werden. — Der Verfasser meint hier nicht das bekannte Lebenselement unserer meisten Zeitungen, jene althergebrachte credulitas inanis, quae ipso tempore vanescit, sondern die ebenfalls nicht neue Empfänglichkeit für Unwahrheiten zur Verunglimpfung der Verwaltungs-Behörden. Diese hält der Verfasser für ein gefährliches Hinderniss gesunder und erspriesslicher Entwickelung unserer öffentlichen Lebens-Ordnungen, sobald es politischen Sophisten in Verbindung mit theoretischen Enthusiasten gestattet wird, sie mittels der Tagespresse für ihre Tendenzen zu bearbeiten.

Es ist indessen nicht zu glauben, dass die Königsberger Zeitung einen Maassstab für die Zustände der Stadt und Gegend von Königsberg in der Allgemeinheit abgeben kann, wie der Rheinische Jurist anzunehmen scheint.

In der Sache selbst nimmt die Broschüre den Gang, den ihr Verfasser wahrscheinlich selbst gegangen ist, um sich sein Urtheil zu bilden. Von der Ansicht ausgehend, dass es bei Beurtheilung des Verfahrens gegen den Oberlehrer Witt für den gesunden Menschenverstand hauptsächlich auf den Inhalt und die Richtung der von ihm redigirten Zeitung ankomme — eine Methode, die den Rheinischen Juristen charakterisirt — führt er, wie in einem Geschwornengerichte, dem Publikum eine Reihe von Artikeln aus derselben mit kurzer Bezeichnung ihrer Tendenz vor und tritt dann mit Fragen auf, die wir ihres sittlichen Ernstes und ihrer Entchiedenheit wegen hier folgen lassen:

„Bei der Uebersicht dieser Artikel," heisst es S. 21, „dringen sich uns unwillkürlich die Fragen auf:

„an die Mitarbeiter der Zeitung, ob sie es verantworten können, in Ostpreussen, einem Lande, dessen Namen bisher nur an hochherzige, gediegene vaterländische Bestrebungen erinnert hat, Gesinnungen und Ansichten auszusprechen, die schon vor fünfzig Jahren in Frankreich an der Tagesordnung gewesen und dort jetzt in Verachtung übergegangen sind, — die Zustände eines redlichen, tüchtigen, friedlichen Volkes als beunruhigend und aufgeregt darzustellen, — ob sie der Gefahren gedenken, welcher ein eitler oberflächlicher Geist früher den wahren Interessen des Vaterlandes gebracht hat?"

„an den Oberlehrer Witt, ob er die Folgen vertreten will, welche solche Grundsätze in der ihm anvertrauten Jugend, die er zum Gehorsam, zur Pflichttreue und zur Gottesfurcht erziehen soll, unvermeidlich herbeiführen?“

„an die Vertreter der Stadt Königsberg, ob sie bedenken, auf welche Grundlagen das Wohl des heranwachsenden, ihrer Liebe anvertrauten Geschlechts jetzt gegründet werden soll, und ob sie der Erfahrungen eingedenk sind, die da zeigen, welche Gesinnung die Häuser erbaut, und welche sie zerstört?“

Der juristische Theil der Broschüre beschränkt sich auf eine kurze Widerlegung des Königsberger Gutachtens durch Zusammenstellung von Gesetzen und Verordnungen, aus welchen deduzirt wird, dass den vorgesetzten Behörden das Recht zustehe:

1. gegen den Oberlehrer Witt in seiner Stellung als Hülfsredacteur der Zeitung die Censurgesetze anzuwenden, d. h. die Zeitung unschädlich zu machen, — sie zu unterdrücken,
2. in jener als Jugendlehrer ihn im Wege der Dienstdisciplin von seinem Amte zu entfernen, ohne dass eine Provocation auf rechtliches Gehör zugänglich wäre.

Zum Schlusse heisst es:

„Demnach vertragen die Argumentationen des Verfassers jener Schrift nicht das Licht einer näheren Prüfung, und es kann nach rechtlichen Grundsätzen nicht zweifelhaft sein:

1. dass der Oberlehrer Witt verpflichtet war, so lange er seinen Beruf als solcher beibehalten wollte, die Anweisung des Ministeriums unbedingt zu befolgen, durch welche ihm ein nach dessen Ermessen mit seinen Amtspflichten unvereinbares, seine Wirksamkeit beeinträchtigendes Nebengeschäft untersagt wurde, und
2. dass die beharrliche Zuwiderhandlung gegen diese Anordnung die Suspension und Einleitung der gerichtlichen Untersuchung vollkommen rechtfertigt.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Die Volksschule als Staatsanstalt. *

Vom Herausgeber.

Die preussische Verwaltung des öffentlichen Unterrichtes erlebt seit einigen Jahren einen wahren Triumph. Als vor dreissig und einigen Jahren, zu Pestalozzi's, Fichte's, von Stein's, W. von Humboldt's Zeit, der preussischen Staatsverwaltung der Gedanke kam, es müsse eine allgemeine Volksbildung erzeugt werden, und da die Kirche, als welche bisher den Volksunterricht geleitet, in der langen Zeit keine sonderlichen Resultate geliefert, so müsse die Civil-Administration für die Verwaltung des Schulwesens ein eigenes Departement errichten und besondere Beamte aufstellen: da fand der Staat die Masse der Volksschullehrer unwissend, ungeschickt, stumpf und unmündig; mancher Schullehrer in der Alt- oder Neumark mag dem ehrlichen Peter Käser, dessen „Leiden und Freuden" der treffliche Bitzius geschildert, geglichen haben. Als ein treuer, redlicher, unermüdlicher, keine Mühe, keinen Verdruss scheuender Vormund gieng die Staatsverwaltung ans Werk. Es wurden fähige Studirte nach Ifferten geschickt, um in Pestalozzi's Anstalt Geist und Methode des besseren Volksunterrichtes zu studiren, eben so berief man aus benachbarten Staaten Männer, die sich bereits als Kenner des Volksschulwesens bewährt hatten (z. B. Zeller, Dinter); es wurden Schullehrerseminare errichtet; es wurde durch Anstellung von Regierungs-Schulräthen (später kamen die Provinzial-Schul-Collegien dazu) die Aufsicht organisirt; es wurden die Schulfonds nach Möglichkeit verbessert; in kurzer Zeit wurde das Departement des Unterrichts von dem Ministerium des Innern getrennt und, mit dem Departement der Culte verbunden, zu einem eigenen Ministerium erhoben. Und da alle diese äusserlichen Einrichtungen und Veranstaltungen nicht wie in einigen andern Staaten, nur leere Hülsen, sondern von einem guten Geiste erfüllt waren; da nicht nur in der Centralbehörde, sondern auch in den Provinzial- und Bezirksregierungen, und ganz besonders in den Seminaren eine tiefe, nachhaltige Begeisterung für die Sache, aufrichtige Liebe zum Volke lebte:

* Mit Rücksicht auf *Wander's* gleichnamige Schrift. (Leipzig, 1842, O. Wigand.)

so konnte es nicht fehlen, dass diese Begeisterung, diese Liebe, dieser Drang zum Besseren, diese Aufopferung für eine grosse, heilige Idee sich bald auch einem grossen Theile der Schullehrer, namentlich der jüngeren, in den Seminarien gebildeten, mittheilte; dass in einem kurzen Zeitraume von kaum fünf und zwanzig Jahren der Volksunterricht und der Volksschullehrerstand eine vollständige Wiedergeburt, man möchte sagen, eine Transsubstantiation erlebten. Die Geschichte zeigt uns mehrere Beispiele solcher schnellen Veränderungen zum Besseren, kaum ein schöneres, und die preussische Staatsverwaltung mag stolz auf das Geleistete hinblicken, ihre Gegner darauf hinweisen.

Das ist aber nicht der Triumph, von dem wir oben sagten, dass sie ihn jetzt erlebt. Der Triumph besteht darin, dass der Vormund so gut seine Pflicht gethan, mit so richtiger Berechnung der Mittel sein Ziel erreicht hat, dass er mit der Art seines bisherigen Wirkens am Ende steht, und nun eine neue Epoche im Leben des preussischen Volksunterrichtes beginnen kann.

Die Zeit ist vorbei, wo die Schule im eigentlichsten Sinne bevormundet werden musste, weil sowohl die Lehrerschaft als im Volke der Sinn für Bildung erst zu schaffen war; sie will jetzt anders behandelt sein. Früher war sie geist- und darum willenlos, sie konnte nur folgen; nun wo sie selber zu Geist und Willen gekommen, mag sie wohl zu ihrem und des Allgemeinen Besten, von dem Allgemeinen aus eine Beaufsichtigung dulden, aber sie mag sie nicht mehr blos treiben, blos führen, blos befehlen, mit Einem Worte, bevogten lassen; der ehemalige Vormund muss sich entschliessen, einen Theil seiner Gewalt mit dem nun verständig gewordenen Mündel zu theilen, er muss ihn über das, was dieser thun und lassen soll, von nun an zu Rathe ziehen: Summa, aus dem einseitigen Verhältniss will ein wechselseitiges werden.

Da aber die Staatsverwaltung aus Menschen besteht, und es bekanntlich in der Natur des Menschen liegt, dass er eine Gewalt, die er in den Händen hat, nicht gern abgibt, so liegt es in der Natur der Sache, das der Uebergang von dem einseitigen Verhältnisse zu dem wechselseitigen mit mancherlei Schwierigkeiten und Unannehmlichkeiten verbunden ist und eine gewisse Zeit verlangt. Der ehemalige Vormund kann nicht recht glauben, dass aus dem Kinde, das er so treu gepflegt, so schnell ein grosser Junge geworden ist, dem bereits der Bart wächst; er besorgt, es gebe Unglück. wenn das bisherige Verhältniss auch nur im Geringsten geändert würde; auch ist er ein wenig über die naseweisen Einfälle der Burschen piquirt, denn der junge Herr fängt an, die Maassregeln seines Vormundes zu kritisiren und findet bald hier, bald dort Etwas auszusetzen, ganz besonders hält er sich über die schmale Kost auf, bei der er sich begnügen soll; der Bevormundete ist dagegen unwillig, dass man

ihn noch immer als Kind behandelt, einmal weil es seinen jugendlichen Stolz verletzt, da Andre seines Gleichen quasi ihre eigenen Herren sind; andererseits weil er wirklich das Bewusstsein hat, er werde Manches sicherlich besser machen, wenn ihn der Vormund nur machen liesse.

Man kann nun von einem jungen Menschen nicht erwarten, dass er, indem er sein Verhältniss zu seinem Vormunde bespricht, so besonnen rede wie ein graubärtiger Philosoph, jedenfalls muss man ihm einige jugendliche Lebhaftigkeit zu gute halten; wenn er aber im Allgemeinen verständige Argumente vorbringt, wenn er bei der Discussion zeigt, dass er seine Lage in der Hauptsache richtig würdigt; so legt das in der That für den bisherigen Vormund das günstigste Zeugniss ab, ist ein wahrer Triumph für ihn, und diesen Triumph erlebt die preussische Schulverwaltung seit einigen Jahren.

Wenige Bücher z. B. gereichen ihr so gut zur Ehre, wie die Wander'sche Broschüre. Wo Volksschullehrer so denken und ihre Gedanken so darstellen können, da muss man vor den Schulbehörden Respect haben: sie haben Grosses geleistet. Wenn sie den Process in Einem Sinne verlieren, ich meine, wenn sie den an sie gestellten Forderungen nachgeben, wenn sie die Vormundschaft über die Schule in eine blosse Pflege derselben umwandeln müssen: so gewinnen sie ihn in einem andern Sinne — sie haben ihre Vormnndschaft glänzend geführt, wie der Erfolg beweist.

Es ist möglich, dass das preussische Unterrichtsministerium die Broschüre des Hrn. Wander mit anderen Augen betrachtet hat, ja es könnte sein — und ein Liegnitzer Bekannter von uns (kein Schulmann) versichert, es sei in der That so, — dass sie dem Verf. eine Missfallens-Erklärung der Behörden zugezogen, wir finden das begreiflich, wie wir denn oben sagten, der Uebergang sei eine Zeit der Schwierigkeiten und Unannehmlichkeiten. Es ist zu wünschen, dass auf allen Seiten so viel Billigkeit sei, um diese Uebergangsperiode nach Möglichkeit zu erleichtern.

Ref. hat vor beinahe zwei Jahren in seinen Glossen zu dem von Hippel'schen Sendschreiben (Pädag. Revue, Bd. II. 229—278) selbst einige Gedanken über das mitgetheilt, was er für das Volksschulwesen gethan sehen möchte. Ich wünschte damals:

I. In Betreff der Erziehung und des Unterrichts: eine angemessene Gliederung der Anstalten: der Kleinkinder- (3—6), der Elementar- (6—10), der Volksschulen (10—14 Jahre), der Nachschulen für Jünglinge u. s. w.; eine für die Bedürfnisse und die sociale Stellung des gemeinen Mannes berechnete Qualität und Quantität von Kenntnissen u. s. w.
II. In Betreff der Lehrer: eine angemessene allgemeine Bildung auf h. Bürgerschulen, als welche die dermaligen Seminare nicht geben können, dazu eine angemessene

Berufsbildung in Anstalten, die Schule, Erziehungsanstalt und Seminar zugleich wären, was unsere Seminare eben so wenig leisten können, eben so Veranstaltungen für geregelte Fortbildung; — ferner bessere Gehalts-, Beförderungs- und Pensionsverhältnisse.

III. In Betreff der Aufsicht: die Anstellung von technischen Inspectoren als Mittelbehörde zwischen den Regierungen und der localen Aufsicht, an welcher letzteren der pastor loci immerhin Theil haben möchte.

Hr. W. stimmt, wie er es selbst erklärt (S. 45) und durch häufiges Citiren der Pädag. Revue (z. B. S. 2, 32, 34—35, 41, 43, 44, 46—47, 65) beweist, in mehreren wesentlichen Punkten mit dem Ref. überein, so namentlich über die Mängel der dermaligen Vorbildung der Schullehrer, * der Seminare u. s. w. Andres, z. B. die Stellung der Hülfslehrer, die Pensionirung der Volksschullehrer, die Classification der Stellen und das Avancement der Lehrer, was Ref. in jenem Artikel unberührt gelassen, bespricht Hr. W. mit Rücksicht auf schlesische Verhältnisse; wir folgen ihm nicht dahin, da uns die positiven Data zu einer Beurtheilung seiner Ansichten fehlen. In Einem Stücke dagegen ist Hr. W. der Ansicht des Ref. diametral entgegen, es ist diess die Forderung, die Volksschule müsse zur Staatsanstalt gemacht werden.

Ich weiss nicht mehr, bei welchem Franzosen oder Engländer ich einmal gelesen, es sei ein Unglück, dass nur die einseitigen, die abstracten Staatstheorien leicht zu fassen seien und darum so viele Anhänger fänden, z. B. die absolute Monarchie, die demokratische Republik u. s. w. Prof. Dahlmann hat kürzlich denselben Gedanken geäussert.

Hrn. W's Vorschlag ist nicht ein aparter Einfall eines Individuums, er wurzelt in einer weitverbreiteten Ansicht der heutigen Bildung, in einem Kreise von Vorstellungen, die in Hegel's Rechtsphilosophie ihren wissenschaftlichen Ausdruck gefunden haben. Meine Polemik dagegen ist darum nicht gegen Hrn. W. gerichtet, sondern gegen das Bewusstsein eines Theiles unserer Zeitgenossen.

Wie Hegel und die Zeitbildung den Staat ansieht, ist bekannt. Der Staat ist dieser Ansicht das sittliche Universum.

Sehen wir zuerst, in wie fern diese Ansicht in ihrer Thesis Recht hat.

Sie hat Recht

1. gegen den aus dem Mittelalter ererbten Gegensatz von

---

* Schon vor ein paar Jahren hat Hr. W. in seiner Broschüre „Schlesische Schulpräparandenbildung, oder Antwort des Lehrers W. auf das an ihn gerichtete Sendschreiben eines Schulbeamten“ dem wohlehrwürdigen Verf. dieses Sendschreibens (wahrscheinlich ein Superintendent, der als solcher Schulen inspicirt) in einer Weise heimgeleuchtet, dass man seine Freude daran haben musste.

Staat und Kirche, obgleich die Anhänger dieses Gegensatzes auch ihr Recht haben. Die Kirche enthält zwei Elemente: ein innerliches, das Gottesbewusstsein, den Glauben, die religiöse Gesinnung der Mitglieder der Kirche; ein äusserliches, das kirchliche Etablissement, das mitten in dieser Welt steht und ein Greif- und Fassbares ist, indem es aus Gesetzen, Verordnungen, Rechten, Beamten der Kirche, Einkünften u. s. w. besteht.

Wie das innerliche Moment ein seiner Natur nach dem Staate unzugängliches Gebiet ist (was aber die Hegel'sche Rechtsphilosophie übersieht), so will die Kirche, dass auch ihr äusserliches Moment, obgleich es mitten im Staate steht und nur durch seinen Schutz besteht, der Aufsicht des Staates entzogen sein. Die Hegel'sche Rechtsphilosophie und die Zeitbildung hat Recht, wenn sie diese Forderung als eine mittelalterliche Anmassung behandeln und dagegen die Einheit des Staates geltend machen.

2. Hat sie Recht gegen die Besitze von aus dem Mittelalter ererbten Privilegien (Adelsrechte z. B. Patrimonialgericht, Patrimonialpolizei, Kirchen und Schulpatronat von Privaten, Vorrechte u. s. w.), weil es in der That absurd ist, wenn ein Allgemeines ein Privateigenthum ist und als solches behandelt und behauptet wird. Die Gerechtigkeitspflege z. B. ist der Souverainetät inhärent, und wo sie im Privatbesitz ist, da ist ein solcher Besitz ein am Allgemeinen begangener Raub. (Es versteht sich übrigens von selbst, dass nutzbare positive Rechte, wenn sie auch, vernunftrechtlich betrachtet, ein Unrecht sein sollten, dem Besitzer, der diese Rechte in guten Treuen erworben, abgekauft, nicht abgenommen werden dürfen.) Was von der Justiz gilt, das gilt von Kirchen und Schulen: nur der Souverain kann ihr Patron sein (wenn wir das dumm gewordene Wort gebrauchen wollen, da es Patrone und Clienten nur in einem Zustande der Rechtlosigkeit und der Gewalt geben kann); ein Privatmann als Kirchen- oder Schulpatron klingt eben so unsinnig, als wollte man einem Privatmann das Patronat über das Sonnenlicht geben, oder über die Luft, die wir athmen. Noch einmal, Gegenstände von allgemeiner Natur sind dieser ihrer Natur wegen gar nicht fähig, Privatbesitz zu sein.

Die Frage, wer aber der Souverain sei, ist eine Vexirfrage, deren Lösung keinen praktischen Werth hat. Wenn wir die paar Republiken in Europa ausnehmen, so ist überall der Fürst Repräsentant der majestas populi und der Souverainetät des Staates. In unentwickelten, halbbarbarischen Zuständen wird das so verstanden, als sei der Fürst als Privatmann Besitzer seines Landes und dessen, was es an Menschen und Vieh und sonstigem Besitze trägt; in entwickelteren Zuständen macht diese rohe Vorstellung einer gebildeteren Ansicht Platz: man lernt Staatsrecht und Privatrecht scheiden, der Fürst wird, wie er im preussischen Landrecht genannt ist, Oberhaupt des Staates, und die Unter-

thanen, wenn auch vorläufig das Wort stehen bleibt, werden Staatsbürger.

Dass sich die deutschen Staaten auch in dieser Hinsicht erst in einem Uebergangsstadium befinden, dass sich das richtige Verhältniss zwischen Fürst und Volk, Fürst und Regierung, Regierung und Regierten, Fürst und Regierung und Ständen noch nirgend so recht hat herstellen lassen wollen, das geht uns hier nichts an, doch wollen wir ausdrücklich bemerken, dass wir die Unbequemlichkeiten der dermaligen Uebergangsperiode mit ihren zahlreichen Conflicten nicht nach Art der Liberalen blos den deutschen Regierungen oder gar den deutschen Fürsten in die Schuhe zu schieben gemeint sind. Der Regierten sind mehr als der Regierenden und der Fürsten, die Ermittelung des Antheils der Schuld an dem, worüber geklagt wird, ist auf dem Wege einer einfachen Division zu bewerkstelligen. Jedes Volk hat auf die Dauer die Regierung, die es haben will, obgleich es vielleicht nicht weiss, vielleicht gar nicht leugnet, dass es sie so haben will, jedem Uebelstande, der von einer Regierung ausgeht, entspricht ein Fehler im Volkscharakter. Ein Volk von brutalen Sitten hat eine brutale Regierung; ein Volk, welches, um Jemanden als dumm zu bezeichnen, ihn *bon homme* nennt, oder in welchem wenig Ehrlichkeit im Privatleben gefunden wird, hat auch eine diebische Administration und eine käufliche Justiz; ein Volk, in welchem der Mensch nicht als solcher gilt, wo der Professor auf den Volksschullehrer, der Kaufmann auf den Krämer, der grosse Gutsbesitzer auf den Bauer, der Bauer und Handwerker auf den Feld- oder Handarbeiter hoffärtig herabsieht, hat auch eine hoffärtige Regierung, der Beamte ist ein Halbgott, vor dem der Bürger mit Zittern und Zagen erscheint; ein Volk endlich, das entweder von Natur nur egoistisch seines Privatvortheils wartet, oder das doch seit Jahrhunderten nicht mehr gewöhnt gewesen ist, dem gemeinen Wesen neben den Steuern freiwillig einen Theil seiner Zeit und Thätigkeit zu widmen, das theils zu unwissend, theils zu eigennützig, theils zu bequem ist, um sich neben seinen Privatangelegenheiten mit dem gemeinen Wesen zu beschäftigen, mit Kirche, Schule, Armen-, Waisen-, Strassen-, Bauangelegenheiten, mit dem Rechte u. s. w.: ein solches Volk hat ganz natürlich eine Regierung, die es unter absoluter Vormundschaft hält, unter einer Vormundschaft, die, wenn überhaupt die Sache möglich wäre, vorschreiben würde, wie viel Schmalz man zu einem Gerichte Sauerkraut zu nehmen habe und wie oft die Ehemänner ihren Frauen die eheliche Pflicht leisten sollen. Spielt ein Volk den grand seigneur, der es unter seiner Würde hält, auch denjenigen Theil seiner Verwaltung selbst zu besorgen, den er füglich selbst besorgen könnte, so ist es lächerlich, wenn man nachher sich darüber beschweren hört, dass die Intendanten thun was sie wollen. „Ich brauche ein Schulhaus," sagt der grand seigneur zu seinen Verwaltern. „Wir brauchen das Geld zu andern Dingen," sagen

die, — sie haben schon Contracte über den Bau eines Theaters abgeschlossen — und der grand seigneur lässt es gut sein, wie billig, da er sich ja, um nicht selbst sorgen zu müssen, unter Vormundschaft begeben hat. Hätte er die Mühe nicht gescheut, sein Eigenthum selbst zu verwalten, so fände sich Geld für das Schulhaus, er hätte das Theater noch eine Weile ungebaut gelassen.

Wir waren aber bei der Hegel'schen Rechtsphilosophie und den Zeitansichten vom Staate.

Der eine Irrthum ist schon angedeutet, er besteht darin, dass man bei allen Dingen, die man ausgeführt sehen möchte, immer wünscht, die Sache möchte ohne unser Zuthun sich machen. In reinen Privatangelegenheiten weiss freilich Jeder, dass er sich durch eigene Anstrengung das verschaffen muss, was er gern hätte; so wie die Sache nicht mehr den Hinz oder den Kunz allein beschlägt, hat Hinz und Kunz das vergessen, er hofft auf den Staat, der Staat das ist der Tausendkünstler, der Hexenmeister, der Alles machen kann und Alles machen soll, ein wahres Factotum. Anstatt dass diejenigen, die ein gemeinsames Bedürfniss haben, zuerst an ihre eigenen Fäuste denken, zuerst den Versuch machen sollten, ob sie sich denn nicht selbst helfen könnten, ist ihr erster Gedanke der Staat, der Staat soll für sie denken, für sie handeln, sie sind wie die Kinder. * Sie schreien nach Freiheit, beklagen sich über Mangel an Freiheit, und wenn ein Freiheitspoet oder ein Freiheitsredner auf seinem Triumphzuge ihr Städtlein berührt, so subscribiren sie zu einem Freiheitsdiner, halten nach Umständen die fulminantesten Reden und bringen die kühnsten Toaste; würde nun aber in der That einmal (ich supponire blos eine Supposition) die leibhaftige Freiheit zu ihnen kommen, so würden sie noch zehnmal ärger auf die neue verfluchte Tyrannei schelten. Da müsste bald dieses, bald jenes Amt übernommen werden; man würde heute in diese, morgen in jene Commission gewählt; man hätte bald diesen, bald jenen Bericht zu machen; man verlöre eine Masse von Zeit, wofür man gar keine oder doch ganz geringe Entschädigung hätte; fände obendrein bei Collegen und Mitbürgern manchmal Opposition, zuweilen gar Undank — Summa, das Leben wäre gar nicht auszuhalten, und in der That ist es bei weitem bequemer, wenn man seine Geschäfte durch Dritte besorgen lässt als wenn man sie selber besorgen soll.

Das zweite ist das Phantom von der Universalität und von der Omnipotenz des Staates.

Die Hegel'sche Rechtsphilosophie hat gegen die mittelalterlich-

---

* Schiller's Tell, III, 1.

Walter. „Der Strang ist mir entzwei. Mach' mir ihn Vater."

Tell. „Ich nicht. Ein rechter Schütze hilft sich selber."

In diesen zwei Versen ist mehr gesunde Pädagogik und Politik, als in fünfzig Compendien zusammen.

hierarchischen Anmassungen Recht, eben so gegen Vorrechtler, die Allgemeines als ein privates Eigenthum behaupten. Indem sie aber diese mittelalterlichen Einseitigkeiten bekämpft, verfällt sie selbst in eine eben so crasse Einseitigkeit, in die antike. Ja, in den griechischen Republiken gieng der Mensch im Staatsbürger beinahe ohne Rest auf; in der hellenischsn Weltanschauung ist das Moralische der Sitte untergeordnet; bei uns, die wir christlich-moderne Menschen sind, soll es nicht so sein. Kant ist in der Unwahrheit, indem er seine Moral auf den Gegensatz des perennirenden Sollens und der ewigen Schranke stellt; Hegel ist noch tiefer darin, indem er eine besondere, blos nationale Einheit als das höchste Sittliche setzt. Es wäre doch ein fürchterlicher Widerspruch, wenn der Mensch in Kunst, Religion und Philosophie — als welche nach Hegel die Sphäre des absoluten Geistes bilden — eine tiefere Selbstanschauung von sich, von seinem Wesen, zu gewinnen vermöchte, als er in seiner Person zu verwirklichen die Macht hätte. Gott sei Dank, dass die Hegel'sche Philosophie hier irrt. Die Moral ist nicht der Hegel'schen Sittlichkeit, der bürgerlichen Gesellschaft und dem Staate, untergeordnet, sie ist vielmehr die Macht, vor der die Hegel'sche Sittlichkeit selbst Recht nehmen, von der sie sich beurtheilen lassen muss. Ein Volk mag noch so roh, sein Staat noch so schlecht sein, diess zwingt den Einzelnen in dem Volke nicht, auch ein solches zu sein wie seine Mitbürger sind, und ein moderner Staat, der, in der Weise der hellenischen Republiken, seine Bürger zwingen wollte, mit ihrem ganzen Wesen in der allgemeinen Sittlichkeit stehen zu bleiben, wenn diese Sittlichkeit mangelhaft ist, ein solcher Staat ist nach unserem Gefühl die fürchterlichste Despotie, wie das denn einige Schweizer Republiken wirklich sind, in denen das Volk in diesem Stücke ganz hegelisch denkt — freilich ohne es zu wissen.

Weit entfernt also, dass wir dem Staate jene Hegel'sche Universalität einräumen, Moralität, Wissenschaft, Kunst, Religion unter seine Botmässigkeit stellen, behaupten wir, dass diese Dinge ihrer Natur nach ein allgemein Weltliches sind, über welches kein Staat Gewalt hat. Der Staat kann, wo er über seine Natur ein Bewusstsein und ein indolentes faules Volk dieses Bewusstsein nicht verfälscht hat, nur solche Dinge in sein Bereich ziehen, die sich rechtlich von jedem Individuum erzwingen lassen, also Dinge, welche sich unter die Ideen des Rechtes und des gemeinen Wohles subsumiren lassen. Eine negative, schützende, hütende Einwirkung soll er immerhin auch auf Kunst, Wissenschaft und Religion haben, auch mag er einen angemessenen Theil der Staatskräfte dazu verwenden, diese Dinge innerhalb seiner Grenzen materiell zu befördern; weiter aber geht sein Recht nicht.

Ist diess richtig — und ich berufe mich dafür auf das gesunde Gefühl, — so stellt sich das Verhältniss des Staates zur Kirche, zur Schule, zur Wissenschaft, zur Kunst ganz anders

als das Verhältniss des Staates zur Rechtspflege, zur Polizei, zu den Anstalten für Landesvertheidigung u. s. w. Diese Dinge werden verwaltet, jene werden gepflegt, was ein grosser Unterschied ist. Auch in dem Falle, wo der Staat selbst Kirchen, Schulen, Kunstanstalten unterhält, kann er den Beamten dieser Kirchen, Schulen und Kunstanstalten nicht in der Weise Vorschriften geben, wie er es seinen Richtern, seinen Verwaltungsbeamten, seiner Armee thut. Der Richter z. B. ist mit Recht gezwungen, vorkommende Processe nach dem vorliegenden Gesetze zu beurtheilen, sollte dieses auch Bestimmungen enthalten (z. B. geschärfte Todesstrafe), welche die Ueberzeugung des Richters als unvernünftig betrachtet: einem Lehrer, einem Prediger aber lassen sich solche Normen nicht geben — ob zwar ihm Schranken gesetzt werden können und müssen, * — es gibt keine Staatsgrammatik, keine Staatsnaturgeschichte, keine Staatslehrmethode, und es sollte auch keine Staatstheologie geben.

Wir müssen aber zwischen Staat und Gouvernement unterscheiden. Ist ein Volksleben gesund, fühlen sich die Bürger eines Staates als Bürger, haben sie dann Bildung genug, um überlegen und, vor allen Dingen, um rechnen zu können, so wird das Gouvernement eines solchen Staates zu einer Sache, die, nach Innen wenigstens, sehr einfach ist. Der Staat besteht aus Provinzen, die Provinzen aus Kreisen oder Bezirken, und diese aus Gemeinden, Land- und Stadtgemeinden. Alle öffentlichen Geschäfte nun, deren Besorgung oder Ueberwachung einmal kein eigentliches Berufsstudium, und zweitens nicht die ganze Zeit eines Mannes fordert, übernehmen die Activbürger selbst, in der Art, dass sie aus ihrer Mitte geeignete Männer für eine bestimmte Zeit zu diesen Aemtern wählen. So verwaltet sich die Gemeinde (Civil-, Schul- und Kirchengemeinde), so der Kreis oder Bezirk, so die Provinz. Nur das, was nicht mehr Sache einer Gemeinde, eines Kreises, einer Provinz, sondern Sache des ganzen Reiches ist, Sachen, in denen sich die Interessen aller Bürger des Staates vereinigen, nur das überlassen die Bürger dem Gouvernement und keinen Strohhalm mehr, wogegen das Gouvernement die Selbstverwaltung beaufsichtigt und dafür sorgt, dass die für die betreffenden Sachen geltenden allgemeinen Normen festgehalten, dass ferner die Committenten von ihren Committirten nicht unterdrückt, dass endlich Staatsangehörige aus andern Theilen des Landes oder fremde von den Mitgliedern und Behörden der Genossenschaften, mit denen sie zu thun haben, nicht in ihren Rechten gekränkt werden. Entstehen Conflicte zwischen den Theilhabern einer Genossenschaft, wie z. B. wenn sich ein Dorf- oder Stadtmagnatenthum ausbilden will, so entscheidet das Gouvernement; entstehen Differenzen

* Unsere Liberalen und Radicalen sind so kurz von Begriffen, dass sie in solchen Schranken das Wesentliche derselben: Schutz der Bürger gegen das subjective Belieben der Beamten, gar nicht sehen.

zwischen einer Genossenschaft und dem Gouvernement, so entscheidet der Fürst, der unter solchen Verhältnissen nicht mehr blos Chef der Verwaltung, sondern wahres Staats- und Volks-Oberhaupt, wirklicher Fürst sein würde.

Sollten Leute, die bei den gegenwärtigen Einrichtungen an der allgemeinen Bevormundung des deutschen Michel ihren Antheil haben, dieses lesen und über die „unreifen Theorien der heutigen Scribenten“ spöttisch lächeln, so habe ich um so weniger etwas dagegen als ich selbst das klarste Bewusstsein darüber habe, dass diese meine Gedanken, wenigstens für das heutige Deutschland, nur sehr unschuldige Phantasien sind. Kenne ich doch Sr. Wohlgeboren den deutschen Philister recht gut. Nein, vor der Hand hat es nicht das Ansehen, als ob dem Officiantenthum sobald Etwas genommen werden sollte; meine Schreibereien werden ohnediess die Abschaffung auch nicht eines einzigen Kanzlisten zur Folge haben.

Dagegen will ich die Herren schön gebeten haben, diesen Ansichten nicht vorzuwerfen, sie seien revolutionair, staatsgefährlich, demagogisch, und wie die Litanei sonst heist. Hätte Geschriebenes überhaupt eine unmittelbare praktische Wirkung, so könnte man Ansichten wie die meinigen allerdings gefährlich nennen, gefährlich nämlich denjenigen, die ihre Küche auf den Staatsdienst fundirt haben oder es noch zu thun gedenken. Denn eine grosse Anzahl derjenigen, die jetzt aus dem Dintenfasse leben, müssten dann auf andre Art sich zu erhalten suchen, und die, welche fortan das Gouvernement bildeten, hätten allerdings zu den Staatsbürgern eine Stellung, die nicht die Hälfte der heute mit dem Staatsdienste verbundenen Annehmlichkeiten darböte. Diese Gefährlichkeit will ich nicht leugnen, aber was hat das Privatrecht von Beamten oder solchen, die es noch werden wollen, mit dem Staate zu thun? Was geht's mich an, ob die Herren X, Y, Z zu essen haben oder nicht? ob ihre Söhne und Vettern sehr übel daran wären, wenn meine Ansichten ausgeführt würden? „Wir müssen leben,“ denken sie in der Stille, und ich erwiedere ihnen ganz laut, dass ich die Nothwendigkeit davon nicht einsehe.

Revolutionaire Ansichten sind solche Ansichten, die wirkliche oder vermeintliche Reformen nicht auf gesetzlichem Wege, sondern auf dem Wege der Gewalt ausführen wollen; — staatsgefährliche Ansichten sind solche Ansichten, die, würden sie realisirt, ein geordnetes Staatsleben unmöglich machen, z. B. dem Fürsten und der Staatsregierung die Möglichkeit eines gedeihlichen Wirkens nehmen würden; — demagogisch sind solche Ansichten, die, würden sie ausgeführt, die brutale Herrschaft des grossen Haufens zur Folge haben würden: von allen diesen Dingen bin ich gerade so weit entfernt als von dem Glauben, die dermalen gäng und gäbe Regiererei sei auch nur ein leidlich vernünftiger Zustand.

Was ich demnach von dem Vorschlage halte, wie Volks-

schule zur Staatssache, d. h. im Sinne der diese Forderung Aussprechenden, zur ausschliesslichen Gouvernementssache zu machen, brauche ich kaum zu sagen. Ich mache einen andern Vorschlag. Man mache die Volksschule zur Volkssache und lasse dem Gouvernement nur so vielen Antheil an dieser Sache als zum Gedeihen derselben durchaus nöthig ist. Aber warum nenne ich blos die Volksschule? warum nicht auch die h. Bürgerschulen? und allenfalls auch noch die Gymnasien?

Jede Gemeinde braucht ihre Elementar- und Volksschule (manche mehrere), so gut, oder vielmehr noch nöthiger als sie ihren Nachtwächter braucht.

Eine bestimmte Anzahl von Gemeinden braucht eben so ihre h. Bürgerschule.

Jede Provinz braucht eine Anzahl von Gymnasien.

Das simpelste Verfahren ist nun diess, dass jede Gemeinde ihre sämmtlichen Bürger und Eingesessenen die Volksschule unterhalten lässt (noch besser ist es, wenn, wie in der Schweiz, allmälich für jede Gemeinde ein Schulfonds gebildet wird, so dass mit der Zeit das Schulgeld ganz aufhören kann); dass eine Anzahl von Gemeinden — Kreis, Bezirk, Amts-Corporationen, oder wie man die Einheit von Stadt und einem Theile des Landes nennt — gemeinschaftlich eine h. Bürgerschule unterhalten und die Genossenschaft dafür sorgt, dass auch für diese ein Fond gebildet wird (die Stadt, welche die Schule in ihren Mauern hat, müsste einen verhältnissmässig grössern Beitrag zur Unterhaltung leisten); dass endlich jede Provinz eben so für die Unterhaltung der ihr nöthigen Gymnasien sorgt. *

Nun braucht man aber eben dazu den Staat, dass durch die Vereinigung Vieler möglich werde, was dem Einzelnen oder vereinigten Wenigen unmöglich ist, und eben darum ist die Vereinigung einer Anzahl von Provinzen zu einem Königreiche vortheilhafter, als wenn auf demselben Boden ein paar hundert unter sich entweder gar nicht oder nur schwach verbundener kleiner Republiken existiren, weil durch diese Vereinigung ein Ganzes entsteht, das nach Aussen und nach Innen einen Schutz und eine Stärke verleiht, die, eben einer kleinen Republik oder einer Föderation kleiner Republiken fehlt. Findet sich nun, dass einzelne Gemeinden zu arm sind, um ordentliche Schulen zu unterhalten, findet sich, dass einzelne Bezirke, die eine h. Bürgerschule oder ein Gymnasium haben müssen, die Unterhaltungskosten einer solchen Anstalt nicht erschwingen können, dann erfahren diese, dass es eine Wohlthat ist, einem grossen Ganzen anzugehören, denn alsdann tritt dieses Ganze vor den Riss, d. h. das Gouvernement unterstützt die bedürftigen Schulgenossen-

* Es versteht sich dabei von selbst, dass alsdann in den Staaten, in welchen dermalen das Gouvernement Alles besorgt, die an das Gouvernement zu zahlenden Steuern angemessen herabgesetzt werden müssten, damit die Gemeinden für ihre Schulen, Kirchen u. s. w. auch sorgen können.

schaften aus der allgemeinen Staatscasse. Ebenso sind die Universitäten, die Lehrerseminare und überhaupt alle wissenschaftlichen Anstalten, die wesentlich nicht Gemeinde-, Kreis- oder Provinzialsache sein können, sondern Reichssache sind, auf die Staatscasse fundirt.

Ein Modus für Anstellung, Beförderung, Pensionirung der Volks-, der Realschul- und der Gymnasiallehrer wäre bei solchen Verhältnissen leicht gefunden, wie denn überhaupt die Lehrer unter diesen Verhältnissen sich wohl eben so gut befinden würden, als wenn sie, wie die Gensdarmen und Zollwächter „unmittelbare Staatsdiener" sind. Wem meine Ansicht nicht gefällt, weil er die Ehre und den Titel des „Staatsdieners" ambitionirt, dem habe ich Nichts zu sagen, da Eitelkeit keine Vernunft annimmt. Ich für meine Person bin hoffärtig genug, zu glauben, dass wäre ich an einer städtischen Anstalt Lehrer, anstatt dass ich jetzt Professor an einer Staatsanstalt bin, ich durch den Tausch nicht an Consideration verlieren würde. Es ist ein elendes Wesen, wenn der Mensch von seiner Position das hofft, was der rechte Mann seiner Position erst gibt.

In ökonomischer Beziehung dürften die Lehrer auch kaum verlieren.

Was dann die Sicherheit der amtlichen Stellung betrifft, so ist wiederum nicht abzusehen, warum das Gouvernement mehr Garantien darbieten soll, als eine Gemeinde, ein Kreis, eine Provinz. Im Gegentheil, bei Conflicten, die allenfalls entstehen können, hat der von einer Corporation angestellte Lehrer einen Vortheil, den der vom Gouvernement angestellte Lehrer entbehrt: er hat eine Instanz mehr. Meint aber ein Lehrer, es sei für einen Mann seines Gleichen doch unangenehm, von „blossen Bürgern" sich wählen und bezahlen, und von einem Delegirten oder einem Ausschusse dieser Bürger sich zunächst controliren lassen zu müssen — Themistokles, Aristides, Perikles, Phocion waren auch nur Gemeindebeamte —, so weiss ich ihm keinen andern Rath zu geben, als dass er am besten thut, überhaupt nicht zu dienen, sondern in die Lotterie zu setzen, das grosse Loos zu gewinnen und sich in Wien oder München den Barons-titel zu kaufen, wenn er es nicht vorzieht, in Italien durch Ankauf irgend eines verfallenen Schlosses den Titel eines duca oder principe zu erwerben, was nicht ganz so viel kostet.

Was von der Schule gilt, das gilt von der Kirche; auch die Religionsgesellschaften sind nicht Gouvernements- sondern Volkssache, Sache der Genossenschaften. Ein „königlicher" Pfarrer, ein „grossherzoglicher" Diakonus — es schaudert Einem dabei.

Die Gründe, welche die Freunde der Ansicht von dem omnipotenten, Alles verschlingenden Staate für die Nothwendigkeit vorbringen, das Schulwesen zur Gouvernementssache zu machen, wollen sammt und sonders nicht viel heissen. Sie beruhen sammt und sonders auf irrigen Voraussetzungen.

Man setzt voraus, das Gouvernement sei seiner Natur nach nicht blos eine leitende, regulative, die Zwecke und Interessen des Ganzen vertretende Macht, sondern es sei auch der Geschäftsagent der besonderen, einzelnen Localitäten und Genossenschaften betreffenden Interessen, der In-Alle-Töpfe-Gucker. Erster Irrthum. Damit das Gouvernement das Seinige thun könne, müssen die Bürger das Ihrige thun.

Man setzt zweitens voraus, das zu einem Staate vereinigte Volk sei ein Haufen Kartoffeln, so zwar, dass das Gouvernement den aus den Kartoffeln destillirten Spiritus vorstellt, während die Regierten das dumme Phlegma sind. Zweiter Irrthum: das Gouvernement ist überall den Regierten consubstanzial, hat das Gouvernement viele geschickte Leute, so finden sich auch unter den Regierten viele geschickte Leute; fehlen sie hier, so fehlen sie auch dort.

Man setzt drittens voraus — (z. B. Hr. W. S. 16—17) —, das Schulwesen sei ein Analogon vom Militair- und Steuerwesen. Dritter Irrthum: diese Dinge sind toto coelo unterschieden, man thut der Schule und den Kirchen einen Schimpf an, sie so zu vergleichen. Und der Vergleich beweist nicht einmal, was er beweisen soll; denn neben den Empfängern der für den Staat erhobenen directen und indirecten Steuern gibt es auch noch Communalsteuereinnehmer u. dergl.

Man meint endlich, nur da sei Einheit — man nennt das sogar Organisation —, wo man in trocken mechanischer Weise eine lange Kette fabricirt hat, die man den Dingen ans Bein schmiedet. Diese Ansicht versteht von wahrhafter Freiheit nicht das ABC, und das ist der vierte Irrthum. Einen „leichteren Ueberblick“ (S. 20) gibt allerdings die von Hrn. W. vorgeschlagene französische oder russische Centralisation; wenn aber Hr. W. sagt: „Das Gute, was von der Central-Schulbehörde ausgeht, wird sich in Kurzem durch den ganzen Schulkörper verbreiten; denn die Schulbehörden berühren sich, wie die Glieder einer elektrischen Kette. Kaum springt der Funke aus dem Conductor der Centralbehörde, so trifft er gleichzeitig alle Provincialschulbehörden, und berührt sodann alle Bezirks- und Ortsbehörden“: so beruht dies auf einer so gänzlichen Verkennung der Natur, erstens aller geistig-sittlichen Thätigkeit, zweitens der Fundamentalprincipien der Culturpolitik, drittens des deutschen Nationalcharakters, dass wir uns diesen Satz erst ins Französische oder ins Russische übersetzt denken müssen, um nicht ärgerlich darüber zu werden. Denn fürs Erste ist Erziehung und Unterricht eine freie Kunst, jeder Erzieher und Lehrer bedarf in seinem Wirkungskreise einer angemessenen Selbständigkeit, weshalb die Thätigkeit der Staatsschulpflege immer mehr negativ, und, insofern sie positiv ist, mehr rathend als befehlend sein muss, wenn in den Schulen Etwas geleistet werden soll. Ich will hier nicht untersuchen, ob es denn durch-

aus nöthig oder vielleicht auch nur zweckmässig ist, dass in der Armee jeder Untergebene die Marionette seines nächsten Vorgesetzten, das Ganze ein System von Marionetten ist, die der Kriegsminister, der den Hauptfaden in der Hand hält, tanzen lässt *; für Wissenschaft und Unterricht, Religion und Gottesdienst wollen wir uns dieses Marionettenspiel höflichst verbeten haben. Ich für meine Person fühle wenigstens sehr gut, dass meine Glieder viel zu steif sind, um in einen solchen russisch-französischen „Unterrichtsorganismus" zu passen, wo ich springen müsste, wenn die Herrn Vorgesetzten den Faden zögen. Und wie unangemessen ist es, Pädagogisch-Didaktisches, überhaupt Geistiges, mit einem elektrischen Funken zu vergleichen! Es ist dabei wieder die stille Voraussetzung gemacht, in der Centralbehörde sei die Quelle des Geistes, die Provinzial-, Bezirks- und Ortsbehörden seien die Brunnenröhren, die das edle Nass weiter zu leiten hätten; die Lehrer sind alsdann Cisternen, die ohne jene Röhren trocken da stünden. Es hat etwas Neckisches dass eine solche trocken mechanische Ansicht (ich streite nicht gegen Hrn. W., Tausende theilen diese Ansicht), indem sie für die Schule und deren Gedeihen zu reden glaubt, ihr die Nerven- und Pulsadern entzweischneidet, gienge diese Ansicht bei uns je durch, so würde das Schulwesen eine Espèce von Phalanstère, le chef spirituel sässe als Vorsteher der gesammten Intelligenzfabrication in der Hauptstadt, in den Provinzen sässen die Souschefs des grossen Etablissements, und jede einzelne Schule wäre eine Fabrik, der Lehrer der Werkmeister dieser Fabrik, der ja keine andre Waare liefern dürfte, als das ihm von seinen Oberen geschickte Muster besagte, bei Leibe keine Veränderung in den Fabrik-Procédés vorzunehmen hätte. Die Natur der Sache ist von dieser Ansicht so weit entfernt, dass sie vielmehr die Lehrer als solche betrachtet, deren Einsichten und Erfahrungen in der Staatsschulpflege zu hören und zu benutzen sind. (Wovon ein andermal.) Hr. W. hat, wie es scheint, die Weise der bisherigen gouvernementalen Bevormundung des Unterrichtswesens, die allerdings gute Früchte getragen, für das normale Verhältniss gehalten, während es doch nur eine Vorbereitung zu dem normalen Verhältnisse ist, wobei allerdings bemerkt werden muss, dass auch in Zeiten weit vorgerückter Bildung ausnahmsweise einzelne Schulgenossenschaften und einzelne Lehrer oder Lehrercollegien unter eine strenge Regierungsvormundschaft zu stellen sind. (Ganz wie einer Stadt die Selbst-

* *Scharnhorst* klagte vor vierzig Jahren, die meisten höheren Officiere sähen eine Meinungsverschiedenheit ihrer Untergebenen für eine Insubordination an, und so ist es beinahe noch jetzt. Der Officier ist sogar, wenn er eine kriegswissenschaftliche Schrift drucken lassen will, ganz in der Lage des einzelnen Jesuiten, er muss erst permissionem superiorum haben, ehe er sie drucken lassen darf, wenn es mit seinem Namen geschehen soll.

verwaltung für eine Zeitlang mehr oder minder genommen wird, wenn dieselbe andauernd zu Klagen Veranlassung gibt.) — Fürs Zweite sagten wir, verkennt diese Ansicht die Fundamentalprincipien der Culturpolitik. Es soll allerdings in einem Staate das Rechte, Gute, Zweckmässige geschehen, und ich für meine Person bin schon darum ein entschiedener Gegner der Demokratie, weil die Herrschaft der blossen Kopfzahl dem Fortschritte und der Bildung nicht günstig ist. So wenig aber eine Verfassung — ich denke an Monarchien, nicht an Republiken, diese müssen sich die Folgen der Demokratie in Gottes Namen gefallen lassen — welche die gänzlich Ungebildeten den Gebildeten politisch gleichstellt, zweckmässig genannt werden kann, so wenig entspricht es der Staatsidee, wenn das Gute und Zweckmässige, welches das Gouvernement ausführt, den sämmtlichen Regierten ein Aeusserliches, ein Fremdes bleibt, an dem sie nur einen passiven Antheil haben, nicht aber einen activen Antheil nehmen. Verbesserungen, die ein bevormundendes Gouvernement, hätte dasselbe auch Salomo's Weisheit, auf dem simpeln Wege des Decretirens einführt, sind freilich in wenigen Wochen eingeführt, während dieselbe Verbesserung, wenn man das Volk selbst machen lässt und es mehr leitet, als treibt, vielleicht zehn Jahre braucht. Aber in dem einen Falle hat die Verbesserung gar keine Garantie der Dauer in sich, und wenn sie besteht und nicht, wie es meistens mit von Oben herab dictirten Reformen geht, blos auf dem Papier stehen bleibt, so hat sie doch auf das Volk nur eine geringe, und jedenfalls erst allmälich, nach Jahren, eine civilisirende Wirkung, wogegen die eigene Bemühung um das Bessere in dem Volke etwas Dauerhaftes und Unverwüstliches, etwas Organisches, etwas der Natur des Volkes Entsprechendes hervorbringt und nebenbei eine Schule moralischer und politischer Bildung abgibt, die einem von Ordonanzen regierten Volke ganz abgeht. Ein Schulmann begreift das eher, als die Masse der Geschäftsmänner, die sich Staatsmänner dünken. Wir nennen einen Lehrer, der seinen Schülern die mathematischen und grammatischen Lehrsätze dictirt und sie alsdann auswendig lernen lässt, einen Stümper, und just diese Stümperei verlangt die Ansicht, welche ich hier bekämpfe, als ein Besseres von den Gouvernements. Fürs Dritte, behauptete ich, stünde jene Ansicht mit dem Wesen des deutschen Nationalcharakters im Widerspruche. Sie ist in der That romanisch (auch slavisch und sclavisch), und nur in so fern deutsch, als seit dem Beginne des sechszehnten Jahrhunderts auch in Deutschland das romanische Staatsprincip eingeführt worden ist, um der mittelalterlichen Feudalconfusion ein Ende zu machen. Dazu war der Absolutismus gut, verewigen aber wollen wir ihn nicht. Der deutsche Staat hat das Problem, die Staatsidee zu einem Gemeingute aller Bürger zu machen, so dass die Subjectivität des Bürgers die gesetzliche Objectivität als sein eigenes Wesen in sich trägt; nicht aber soll die

Staatsidee bloss im exclusiven Besitze einer kleinen Anzahl von Staatsbeamten sein, so dass das Staatsbewusstsein bei den Priestern (denn das sind alsdann die Beamten) ein geheimes, bei den Regierten ein äusserliches ist.

Ich stelle mir vor, dass Hr. W. einen Theil dieser Reflexionen selbst angestellt haben würde, wenn ihm nicht die leidige Aufsicht der Kirche den Blick verbauet hätte. Dass er statt der inspicirenden Superintendenten oder Dekane Behufs der technischen Beaufsichtigung und Leitung des Volksschulwesens eigene, dem Corps der Lehrer entnommene Beamte wünscht, finden wir ganz in der Ordnung, wie wir denn selber vor zwei Jahren denselben Wunsch geäussert haben; dass er ebenfalls in dem Schulpatronat der Rittergüter einen Uebelstand sieht, liegt ebenfalls in der Natur der Sache: dass er aber, um die Schulen von der klerikalischen und patrimonialen Charybdis zu retten, sie in die Scylla der gouvernementalen Bevogtung hineinwerfen will, scheint uns nicht die rechte Hülfe. Solche Bevogtung hat für die Zeit der Anfänge einen Sinn; hat aber eine Institution, die nicht wesentlich und ausschliesslich Gouvernementssache ist, die Zeit der Lehrjahre überstanden, so hat die Bevogtung keinen Sinn mehr und schadet nur, sogar der Sache selbst, die man dadurch zu fördern meint. Alles hat seine Zeit.

Vielleicht werden wir gelegentlich den Versuch machen, mit Musse das unserer Ansicht zu Grunde liegende Princip aufzustellen, und seine Consequenzen darzulegen.* Irren wir nicht, so müssen sie nicht nur dem äusseren, sondern auch dem inneren Gedeihen des Schulwesens, ebenso den rechtmässigen Wünschen der Lehrer und dem wahren Wohle der Staatsbürger günstiger sein, als die auf den Grund der dermalen gäng und gäben Ansichten vom Staate gemachten Vorschläge. Hrn. W. aber, dessen Schriftchen sicherlich von jedem Freunde des deutschen Volksschulwesens mit Vergnügen gelesen werden wird, wie es denn im Besonderen manchen vortrefflichen Gedanken anregt, trauen wir soviel Gesundheit und Frische des Geistes und Hingabe an die Sache zu, dass er sich durch die hier geführte Polemik gegen den von ihm aufgestellten Hauptgedanken nicht verletzt fühlen wird. Es kommt ja nicht darauf an, welches Individuum Recht behält, sondern dass die Sache gefördert werde. Welche der beiden entgegenstehenden Ansichten auf der Seite des wahren Fortschrittes steht, darüber können vielleicht unsre Urenkel urtheilen; vorläufig wird es noch eine Weile beim Alten bleiben. Wozu das gut ist, das werden ebenfalls die Nachkommen beurtheilen können. Jedenfalls lassen sich grosse Fortschritte nicht improvisiren, wie ein Journalartikel.

---

* Eine dieser Consequenzen würde eine Schulsynode sein (zu der in den Conferenzen der preussischen Gymnasialdirectoren bereits eine Art von Anfang gegeben ist), ein Institut, das den Gymnasial-, Realschul- und Volksschullehrern eine näher zu bestimmende legale Theilnahme an der Berathung der Verordnungen und Reglements sicherte, welche den Unterricht und die amtlichen Verhältnisse der Lehrer betreffen.

Sendschreiben,

sowohl an diejenigen, welche sich berufen fühlen, Sammlungen arithmetischer und algebraischer Aufgaben zu schreiben, als auch an diejenigen, welche dergleichen Sammlungen benutzen.

Von Dr. *G. Strauch*, Lehrer der Mathematik an der Erziehungsanstalt zu Lenzburg im Canton Aargau.

(Schluss.)

42) Von Seite 226 — 237 in der ersten Ausgabe, oder von Seite 225—235 in der zweiten Ausgabe stehen in Worte eingekleidete Aufgaben, die auf Gleichungen des zweiten Grades mit einer Unbekannten führen.

Aufgabe 10 in der ersten Ausgabe heisst: „Jemand kauft eine gewisse Anzahl Pfunde Salz, viermal soviel Zucker, und achtmal so viel Kaffee, und bezahlt für jedes Pfund der drei Waaren so viele Sgr., als die Anzahl der Pfunde beträgt, welche er von der Waare nimmt. Wieviel Pfund Kaffee hat er gekauft?“

Die Aufgabe, wie sie hier gestellt ist, lässt keinen Ansatz zu.

In der zweiten Ausgabe macht dann Hr. Heis noch den Zusatz: „Für Alles zusammen wird 10 Thlr. 24 Sgr. bezahlt.“ Jetzt lässt die Aufgabe allerdings einen Ansatz zu, und liefert das von Heis daselbst gegebene Resultat.

Hiermit ist jedoch (wie schon in N. 18, 38, 39 etc.) abermals ein Beleg von der Leichtfertigkeit gegeben, womit gewisse Schriftsteller die Korrektur ihrer Schriften besorgen.

Bei den auf den hier citirten Seiten befindlichen Aufgaben hat Hr. Heis viele von denen, die in der ersten Ausgabe vorkommen, in der zweiten Ausgabe weggelassen, und durch andere ersetzt, ohne dass es nöthig war. Dieses Verfahren muss aber hier desshalb angeführt werden, weil es gewiss nicht recht gethan ist, eine zweite Ausgabe ohne Noth zu sehr von der ersten verschieden zu machen, weil dadurch erschwert wird, beide Ausgaben gleichzeitig nebeneinander in einer Schule zu gebrauchen; und das Buch des Hrn. Heis soll doch ein Schulbuch sein.

43) Die Gleichungen des zweiten Grades mit mehreren Unbekannten hat Hr. Heis nicht immer vollständig aufgelöst. So z. B. die Aufgabe 5, welche in der ersten Ausgabe auf S. 246, und in der zweiten Ausgabe auf S. 245 steht. Die Aufgabe ist: Man soll aus den Gleichungen

I) $(x^2 + y^2) : (x^2 - y^2) = 25 : 7$

II) $x . y = 48$

alle zusammengehörigen Werthe des x und des y aufsuchen.

Heis gibt nur die zwei zusammen gehörigen Werthe $x = 8$ und $y = 6$, und sodann $x' = -8$ und $y' = -6$. Da diese mangelhafte Auflösung in der ersten und zweiten Ausgabe steht, so erkennt man, dass es kein vorübergehendes Versehen ist, was auch dem Aufmerksamsten mit unterlaufen kann.

Ich will nun die vollständige Auflösung hiehersetzen. Aus I folgt geradezu

III) $9. x^2 = 16. y^2$, aus II aber folgt

IV) $y = \frac{48}{x}$

Eliminirt man y aus III, so bekommt man $9. x^2 = 16. \left(\frac{48}{x}\right)^2$, und diese Gleichung geht geradezu über in

V) $x^4 = (64)^2$

Die Eliminationsgleichung ist also vom vierten Grade, und man kann sie gradezu in folgende vier Faktoren zerlegen:

VI) $(x + 8) . (x - 8) . (x + 8. \sqrt{-1}) . (x - 8. \sqrt{-1}) = 0$

Die zusammengehörigen vier Wurzelpaare sind also

$x = 8$ und $y = 6$

$x' = -8$ und $y' = -6$

$x'' = 8. \sqrt{-1}$ und $y'' = -6. \sqrt{-1}$

$x''' = -8. \sqrt{-1}$ und $y''' = +6. \sqrt{-1}$

Ich will hier die zwei imaginären Wurzelpaare, welche Hr. Heis nicht gegeben hat, prüfen.

Erstens: Setzt man $x = 8. \sqrt{-1}$ und $y = -6\sqrt{-1}$, so geht Gleichung I über in

$(-64 - 36) : (-64 + 36) = 25 : 7$

oder in $(-100) : (-28) = 25 : 7$

und Gleichung II geht über in

$(8. \sqrt{-1}) . (-6. \sqrt{-1}) = 48$

oder in $48 = 48$

Zweitens: Setzt man $x = -8. \sqrt{-1}$ und $y = +6. \sqrt{-1}$, so geht Gleichung 1 über in

$(-64 - 36) : (-64 + 36) = 25 : 7$

oder $(-100) : (-28) = 25 : 7$

und Gleichung II geht über in

$(8. \sqrt{-1}) . (+6. \sqrt{-1}) = 48$

oder $48 = 48$

Diese zwei von mir hinzugefügten Wurzelpaare genügen also auch den vorgelegten Gleichungen.

44) Wenn man Gleichungen höherer Grade mit mehreren Unbekannten aufzulösen hat, so ist es gewiss interessant, jedesmal die Eliminationsgleichungen zu kennen, d. h. diejenigen Gleichungen, welche sich ergeben, wenn man alle Unbekannten

bis auf eine einzige eliminirt. Und diese Eliminationsgleichungen hätte Hr. Heis jedesmal herstellen müsssen. Sind z. B. die zwei algebraischen Gleichungen $\varphi(x, y) = 0$ und $\psi(x, y) = 0$ zwischen x und y gegeben; so kann man entweder y eliminiren, und es ergibt sich eine Gleichung $f x = 0$, wo y nicht mehr vorkommt; oder man kann x eliminiren, und es ergibt sich eine Gleichung $F y = 0$, wo x nicht mehr vorkommt. Aus der Gleichung $f x = 0$ können sich dann verschiedene Werthe für x ergeben. Man hat dann jeden einzelnen dieser für x gefundenen Werthe in die Gleichungen $\varphi(x, y) = 0$ und $\psi(x, y) = 0$ einzuführen, und dann ihren gemeinschaftlichen Theiler aufzusuchen; und dadurch ergeben sich die Werthe des y, welche zu dem jedesmaligen Werthe des x gehören. Man kann aber auch auf folgende Weise verfahren; Aus der Eliminationsgleichung $F y = 0$ können sich verschiedene Werthe für y ergeben; dann hat man jeden einzelnen dieser für y gefundenen Werthe in die Gleichungen $\varphi(x, y) = 0$ und $\psi(x, y) = 0$ einzuführen, und ihren gemeinschaftlichen Theiler aufzusuchen, wodurch sich die Werthe des x ergeben, welche zu dem jedesmaligen Werthe des y gehören. Und so fort.

Wenn man aber z. B. die Eliminationsgleichung $f x = 0$ nimmt, und einige Werthe des x nur näherungsweise bestimmt werden können; so ist es mit Weitläufigkeiten verbunden, die zugehörigen Werthe des y zu finden. Es ist daher meinen Lesern gewiss erwünscht, wenn ich sie hinsichtlich des dabei zu beobachtenden Verfahrens auf zwei Schriften aufmerksam mache, wo sie hinreichende Belehrung finden. Diese Schriften sind:

A) System der niederen und höheren Algebra von Dr. Fink, Prof. an der Universität zu Strassburg. Leipzig, 1841 bei Johann Ambrosius Barth. (Man lese von S. 385 bis 440, besonders S. 399 bis 408).

B) Ausführliches Lehrbuch der Algebra von Bourdon, Generalinspector, Examinator an der polytechnischen Schule zu Paris, etc. etc. Nach der achten Originalauflage übersetzt von Dr. C. W. Müller. Quedlinburg, 1842. bei Basse. (Man lese S. 314 bis 320, und S. 411 bis 452.)

Ausser diesen zwei Schriften lese man noch die am Schlusse von N. 48 verzeichneten zwei Abhandlungen, welche in Grunnerts Archiv, zweiter Band, S. 345 und S. 76 stehen.

45) Die Aufgabe 14, welche in der ersten Ausgabe auf S. 247 und in der zweiten Ausgabe auf S. 246 steht, ist folgende: Man soll für x und y solche zusammengehörige Werthe aufsuchen, dass dabei den Gleichungen

I) $x^2 + y \cdot \sqrt{xy} = 336$

II) $y^2 + x \cdot \sqrt{xy} = 112$

genügt wird. Heis gibt dafür folgende zwei Wurzelpaare:

$$x = 18 \text{ und } y = 2$$
$$x' = -18 \text{ und } y' = -2$$

Heis spricht nichts davon, ob die Radicale ihre positive oder negative Bedeutung repräsentiren sollen; allein aus seinem Verfahren erkennt man, dass er ihnen nur ihre positive Bedeutung beilegt, und dabei genügt das Wurzelpaar $x = 18$ und $y = 2$ ohne weiteres. Jedoch bei dem Wurzelpaar $x' = -18$ und $y' = -2$ kommt er in eine Fatalität, aus welcher er sich auf folgende possierliche Weise zu helfen sucht: Er substituirt dieses Wurzelpaar in Gleichung I, und sagt: „man erhalte scheinbar

$$324 - 2 . \sqrt{36}$$

„wodurch sich 312 und nicht 336 ergebe. Berücksichtige man aber, dass

$$\sqrt{xy} = \sqrt{(-18)(-6)} = \sqrt{(-1)^2 . 36} = -6,$$

so gehe Gleichung I über in

$$324 + 12 = 336$$

„wie verlangt wird."

Die beste Belehrung über dieses Verfahren kann ich geben, wenn ich folgende zwei Gleichungen

III) $x^2 - y . \sqrt{xy} = 336$

IV) $y^2 - x . \sqrt{xy} = 112$

vorlege, wo das Radical gleichfalls nur seine positive Bedeutung haben soll. Für diese Gleichung geben sich gleichfalls die zwei Wurzelpaare

$$x = 18 \text{ und } y = 2$$
$$x' = -18 \text{ und } y' = -2$$

Ich will nun beide Wurzelpaare prüfen.

Erstens: Bei $x = 18$ und $y = 2$ geht Gleichung III über in

V) $(18)^2 - 2 . \sqrt{(+18) . (+^2)} = 336$

oder $324 - 12 = 336$

welches aber keine wichtige Gleichung ist; denn man hätte $312 = 336$, und man sieht, dass $x = 8$ und $y = 2$ der Gleichung III nicht genügt. Wie wird sich hier Hr. Heis helfen? Wird er vielleicht auch jetzt sagen, da $(+18).(+2) = (-18).(-2)$ ist, so kann man auch jetzt $\sqrt{(+18)\ (+2)} = \sqrt{(-1)^2 . 36} = -6$ setzen? Denn nur durch diese willkührliche Annahme kann Gleichung V eine richtige werden.

Zweitens. Bei $x' = -18$ und $y' = -2$ geht Gleichung III über in

VI) $(-18)^2 - (-2) . \sqrt{(-18) . (-2)} = 336$

und wenn Hr. Heis Recht hat, dass $\sqrt{(-18).(-2)} = -6$, so geht diese Gleichung über in

$$324 - 12 = 336$$

welche Gleichung abermals falsch ist. Wie wird sich aber hier

Hr. Heis helfen? Hier wird er offenbar sagen, dass denn doch $\sqrt{(-18).(-2)} = \sqrt{36} = 6$ sei.

Hätte Hr. Heis seine Gleichungen allgemeiner gestellt, d. h. hätte er

VII) $x^2 + y \,.\, \overline{W}\overline{x \,.\, y} = 336$

VIII) $y^2 + x \,.\, \overline{W}\overline{x\ y} = 112$

gesetzt; so hätte er sich sicher dahin entschieden, dass das Wurzelpaar $x = 18$ und $y = 2$ giltig ist, wenn das Radical $\overline{W}\overline{x \,.\, y}$ seine potitive Bedeutung hat, und dass das Wurzelpaar $x' = -18$ und $y' = -2$ giltig ist, wenn das Radical $\overline{W}\overline{x \,.\, y}$ seine negative Bedeutung hat.

Hieraus mag zur Genüge hervorgehen, dass eben so gewiss $\sqrt{(-18).(-2)} = \sqrt{(+18).(+2)}$ ist, als $(-18).(-2) = (+18)(+2) = +36$ ist; und dass es nur auf die Bedeutung des Wurzelzeichens ankommt, ob die Quadratwurzel positiv oder negativ ist.

Dass aber in beiden Gleichungen VII und VIII das Radikal entweder gleichzeitig als positiv oder gleichzeitig als negativ genommen werden muss, bedarf keiner Erinnerung; denn dürfte das Radical in Gleichung VII nach einer andern Bedeutung genommen werden, als in Gleichung VIII; so müssten beide Gleichungen entweder auf folgende Weise

$$x^2 + y \,.\, \overline{W}\overline{x\ y} = 336$$
$$y^2 - x \,.\, \overline{W}\overline{x\ y} = 112$$

oder auf folgende Weise:

$$x^2 - y \,.\, \overline{W}\overline{x\ y} = 336$$
$$y^2 + x \,.\, \overline{W}\overline{x\ y} = 112$$

geschrieben werden, und die zusammengehörigen Werthe des x und des y wären jetzt ganz andere, als zuvor.

Hiermit hat man nun noch einen Beleg, dass auch Hr. Heis, weil er die hohe Wichtigkeit der Vieldeutigkeit der Radicale nicht würdigt, sich einmal auf eine possierliche Weise zu helfen suchte, wie vor ihm es schon viele Andere versucht haben. Zu bemerken ist übrigens, dass er seinen Fehler nicht aus vorübergehender Uebereilung gemacht, sondern nach Jahren von der ersten in die zweite Ausgabe seines Buches übertragen hat.

46) Was aber im Allgemeinen die Vieldeutigkeit der Radicale betrifft, so hat man zweierlei zu unterscheiden:

1) Entweder sind gleich anfangs in einem gegebenen Probleme solche Radicale, und in diesem Falle kann man schon von vorne herein vorschreiben, ob dieselben alle ihre Bedeutungen gleichzeitig, oder ob dieselben nur irgend eine ihrer Bedeutungen repräsentiren;

2) Oder die Radicale kommen erst in dem gesuchten Resul-

tate vor, und in diesem Falle muss man noch eine eigenthümliche Untersuchung hinsichtlich der Radicale vornehmen.

47) Von S. 277 bis 314 kommen Aufgaben über Progressionen und Kettenbrüche vor.

Es sind in den deutschen Lehrbüchern die Benennungen arithmetische und geometrische Progressionen noch immer im allgemeinen Gebrauche; allein man kann, wie schon bei den Proportionen (N. 31) geschehen ist, auch hier fragen: Warum nennt man die eine Art vorzugsweise arithmetische und die andere Art vorzugsweise geometrische Progression? Die Franzosen gebrauchen längst den Namen progression par difference, wo wir noch arithmetische Progression sagen; und wo wir noch geometrische Progression sagen, gebrauchen sie den Namen progression par quotient. Die französischen Benennungen sind von der Sache selbst entnommen, und sind passend; wie man sie verdeutschen könne, dazu bedarf es hier keines Vorschlags. Soviel ist aber gewiss, dass wenn man die Namen arithmetische und geometrische Proportion verbannt, die Namen arithmetische und geometrische Progression mitverbannt werden müssen.

48) Aufgaben über höhere Gleichungen hat Heis in der ersten Ausgabe keine; und doch ist dieses ein Punkt der Algebra, für den die Aufgabensammlung das Material liefern muss. Warum er keine solchen Aufgaben gegeben hat, darüber hat er sich in der Vorrede nicht entschuldigt; dass aber solche nöthig sind, davon scheint er sich später überzeugt zu haben, da die zweite Ausgabe von S. 315 — 344 dergleichen, in welchen nur eine Unbekannte vorkommt, enthält.

Seite 331 stehen einige dürftige Fragen über höhere Gleichungen im Allgemeinen.

Seite 332 steht die Cardani'sche Formel zur Auflösung der Gleichungen des dritten Grades nebst Beispielen dazu.

Seite 334 steht die goniometrische Formel für die Auflösung der Gleichungen des dritten Grades nebst Beispielen dazu.

Seite 335 steht die Euler'sche Formel für die Auflösung der Gleichungen des vierten Grades nebst Beispielen dazu.

Seite 336 stehen Gleichungen höherer Grade mit einer Unbekannten, welche durch Zerlegung in Factoren aufgelöst werden.

Seite 337 stehen Gleichungen, welche nach der von Hrn. Heis gemachten Ueberschrift durch die Regel vom falschen Satze aufgelöst werden. Die hier angewendete Näherungsmethode hat, wie allgemein bekannt ist, den Namen Newton'sche Näherungsmethode; sie steht schon in M. Hirsch's Sammlung S. 153 und 154. Diese Näherungsmethode ist aber längst als fehlerhaft anerkannt, und Fourier hat in seinem berühmten Werke

Analyse des équations determinées. Paris 1830. chez Firmin Didot frères.

eine Verbesserung der Newton'schen Näherungsmethode gegeben. Diese Verbesserung ist bereits in alle gute Lehrbücher übergegangen. Ist es aber recht gethan, wenn eine Aufgabensammlung dem Anfänger eine fehlerhafte Methode als eine brauchbare darbietet, während die Lehrbücher das Gegentheil sagen?

Seite 338 und 339 stehen Gleichungen, welche durch Kettenbrüche und Theilbruchreihen aufgelöst werden.

Dieses sind alle Methoden, welche Hr. Heis hinsichtlich der Auflösung höherer Gleichungen liefert. Er spricht kein Wort von dem Sturm'schen Satze, den jedes Lehrbuch mit der Bemerkung aufgenommen hat, dass dieser ein sehr bedeutender Fortschritt in der Theorie der Gleichungen sei; er spricht auch kein Wort von der schon im Jahre 1837 publicirten Gräffe'schen Methode, die im Jahre 1840 längst durch ganz Deutschland bekannt war; und zudem gibt er die fehlerhafte Newton'sche Näherungsmethode ohne die Fourier'sche Verbesserung. Somit sieht Jedermann, dass Hr. Heis für die höheren Gleichungen weiter nichts geleistet hat, als was schon von M. Hirsch geleistet ist; und wahrlich! man darf behaupten, dem Hrn. Heis seien die Fortschritte, welche die Theorie der Gleichungen in neuester Zeit gemacht hat, ganz unbekannt, er habe keines der bessern neuen Lehrbücher gelesen.

Gleichungen über höhere Grade mit mehreren Unbekannten hat Hr. Heis gar keine. Indem ich aber hinsichtlich der Wichtigkeit solcher Aufgaben, die auf Gleichungen höherer Grade mit mehreren Unbekannten führen, nochmals auf N. 17, 23 und 44 dieses Aufsatzes hinweise; kann ich es nicht unterlassen, auf die schöne Arbeit von Grunnert aufmerksam zu machen, welche sich findet in dem (zu Greifswald, 1842 erschienenen) zweiten Bande des Archivs für Mathematik und Physik, S. 345 bis 377. Eine frühere Abhandlung, welche Grunnert über denselben Gegenstand geschrieben hat, findet sich in dem nämlichen zweiten Bande des Archivs S. 76 bis 105. Daselbst hat Hr. Grunnert auch noch auseinandergesetzt, welches Verdienst Euler und Cauchy um diesen Gegenstand haben. Auch stehen sowohl im ersten als auch im zweiten Bande des besagten Archivs noch viele beachtenswerthe Abhandlungen über die höhern Gleichungen, z. B.

A) Neue Auflösung der Gleichungen des zweiten Grades mittelst der goniometrischen Formeln und Tafeln, von Grunnert. Archiv, erster Band, S. 12.

B) Ampère's Auflösung der Gleichungen des vierten Grades; frei bearbeitet von Grunnert. Archiv, erster Band. S. 16.

C) Neue Auflösung des irreductiblen Falles bei den kubischen Gleichungen durch die Kettenbrüche, von Thomas Clausen. Archiv, zweiter Band. S. 446.

etc. etc.

49) Schluss der Nachricht über die Sammlungen von Jahn und Heis.

Hier will ich mich über folgende zwei Punkte noch etwas näher erklären.

I) Ich habe hinsichtlich des Punktes, die vielförmigen Ausdrücke als einen höchstwichtigen Gegenstand zu beachten, weiter nichts thun können, als darauf aufmerksam zu machen. Ein Verfasser einer Aufgabensammlung muss sich selbst helfen können; namentlich muss er dann den Stoff in eine ganz andere Anordnung bringen, als in den bisherigen Sammlungen geschehen ist.

II) Ich habe hinsichtlich des Punktes, dass die in Worten gegebenen Aufgaben klar und deutlich abgefasst sein sollen, allerdings sehr viel gesprochen; aber dieses war eine Folge der von mir und vielen Andern gemachten Erfahrung, dass bei der M. Hirsch'schen Sammlung die Schüler niemals über Unverständlichkeit und Zweideutigkeit sich in so hohem Grade beschwerten, wie bei den neueren Sammlungen, welche doch die M. Hirsch'sche zu überbieten suchen. Und dieses ist mit ein Hauptgrund, dass so mancher Lehrer die neueren Sammlungen immer wieder, eine nach der andern, aufgibt, und zur M. Hirsch'schen zurückkehrt, was auch leicht angeht, da die neueren Fortschritte der Algebra doch mehr Sache der Lehrbücher als der Aufgabensammlungen sind.

Bedenkt man, wie schnell in den letzten Jahren mehrere Auflagen der M. Hirsch'schen Sammlung aufeinander gefolgt sind; so kann man schon daraus entnehmen, dass sie sich immer noch eines überwiegenden Beifalls vor den bisher erschienenen neueren Sammlungen zu erfreuen hat.

Uebrigens wird jeder, auch bei nicht ganz strenger Untersuchung, sogleich erkennen, dass die Jahn'sche Sammlung weit hinter der Heis'schen steht; und ich muss hier nochmals meine Verwunderung aussprechen, dass Hr. Jahn die bereits in zwei Auflagen erschienene Sammlung von Heis so ganz ignorirt hat.

Bei Schriften, wo Fehler und Gebrechen, wie die in N. 17, 18, 20, 27, 37, 38, 39, 40, 43, 45 verzeichneten, vorkommen, braucht natürlich von Kleinigkeiten keine Rede mehr zu sein.

Ich habe nun hiermit einen Beitrag geliefert zur Beurtheilung, ob Derjenige, welcher in Zukunft eine Sammlung algebraischer Aufgaben verfassen will, noch Gelegenheit hat, ein verdienstvolles Werk zu unternehmen. Allein ich wiederhole (man sehe den Schluss zu N. 22), dass es einem wohlausgerüsteten Sachkenner immerhin eine Arbeit von Jahren machen wird, eine Aufgabensammlung zu schreiben, welche nur theilweise in die jetzige Zeit so passt, wie die M. Hirsch'sche Sammlung in

ihre Zeit gepasst hat. Davon kann sich jeder leicht überzeugen, wenn er auch weiter nichts thut, als sich in den Schriften von Ohm, Cauchy, Francoeur, Fink, Bourdon, etc. ein wenig umzuschauen.

C) Sammlung arithmetischer Aufgaben von Jakob Heussi, ordentlichem Lehrer der Mathematik, Physik und englischen Sprache an der königlichen Realschule zu Berlin. Berlin bei Dunker und Humblodt, 1832.

50) Dieses Buch soll, wie sein Titel angibt, solche Aufgaben enthalten, welche gelöst werden können, ohne dass die Kenntniss der Algebra vorausgesetzt wird; es soll also die elementaren Aufgaben für das Geschäftsleben enthalten.

Von S. 3 — 33 enthält es Tabellen über Münzen, Maasse und Gewichte der vornehmsten Länder und Städte. Diese Tabellen sind aus dem bekannten Nelkenbrecher'schen Taschenbuche entnommen. Von Seite 33 — 79 enthält es Beispiele über die Operationen mit unbenannten Zahlen; jedoch kommen Beispiele über Potenziren, Radiciren und Logarithmiren nicht vor, weil sie dem Plane des Buches fremd sind. Heussi hat ein eigenes Buch mit den Auflösungen herausgegeben; allein sehr viele dieser Auflösungen sind falsch, was nachzuweisen bei diesen unbedeutenden Rechnungsexempeln überflüssig ist.

Von Seite 80 — 135 enthält das Buch Beispiele über die Operationen mit benannten Zahlen. Allein auch von diesen Beispielen hat Hr. Heussi eine sehr grosse Menge falsch berechnet.

51) Von S. 135 — 143 kommen Aufgaben über einfache gerade Regeldetri vor. Von diesen Aufgaben darf behauptet werden, dass die meisten sehr zusammengesetzt sind; und Schüler von dem Alter, für welches dergleichen Aufgaben als Unterrichtsmittel passen, werden sich nur mit Widerwillen daran machen. Auch von diesen Aufgaben hat Hr. Heussi sehr viele falsch berechnet.

52) Von S. 143 — 161 kommen Aufgaben vor, unter der Ueberschrift: „Vermischte Aufgaben über das Vorhergehende.“ Die meisten dieser Aufgaben sind für Schüler, die eben erst gelernt haben, mit der einfachen geraden Regeldetri umzugehen, zu schwer, indem viele dieser Aufgaben voraussetzen, dass der Schüler schon eine Gleichung auflösen könne. Viele dieser Aufgaben sind geradezu aus der M. Hirsch'schen Sammlung entnommen, und viele sind solchen, die sich in der M. Hirsch'schen Sammlung befinden, nachgebildet. Davon kann sich Jedermann leicht überzeugen, so wie er sich wundern muss, dass Hr. Heussi hier so schwere Aufgaben gab, während er in den folgenden Abschnitten wieder sehr einfache und zweckmässige Aufgaben gegeben hat.

53) Von S. 161 — 170 kommen Aufgaben über einfache

umgekehrte Regeldetri vor, und mitunter, um die Aufmerksamkeit der Schüler in Anspruch nehmen zu können, auch wieder solche über einfache gerade Regeldetri. Diese Aufgaben sind zweckmässig, und ziemlich aus dem praktischen Leben genommen. Hat der Lehrer nur wenig Geschick, so kann er sie seinen Schülern leicht interessant machen. Auch hat hier Hr. Heussi die Resultate fast alle richtig; denn er hat nur in den Aufgaben 25, 59 und 80. g gefehlt.

54) Von S. 170—183 kommen Aufgaben vor über zusammengesetzte Regeldetri und den Kettensatz. Auch diese Aufgaben sind höchst zweckmässig gewählt, und aus dem praktischen Leben entnommen. So interessant aber alle diese Aufgaben sind, für ebenso wichtig halte ich es, alle diejenigen hier anzuführen, bei denen Heussi ein falsches Resultat gegeben hat. Diese sind: 2, 11, 14, 15, 27, 30, 52, 53, 63, 64, 69, 78, 84, 86, 91, 96, 97, 104.

Dass es Herr Heussi nicht strenge nimmt, sich leicht verständlich, wenigstens sich so auszudrücken, dass ein Knabe, für den diese Rechnungen bestimmt sein können, ihn ohne Hinundherrathen versteht; davon will ich hier eine Probe geben. S. 179 die 85. Aufgabe lautet folgenderweise:

„Wenn in Leipzig die Dukaten à $2\frac{3}{4}$ Thlr. $15\frac{1}{2}$ Proc. besser, als Courant sind, und die Laubthlr. à 1 Thlr. 14 Gr. $1\frac{7}{8}$ Proc. gegen Courant verlieren; wie hoch kann man den Laubthlr. in Zahlung angeben, wenn der Dukate zu 3 Thlr. 4 Gr. gerechnet wird?“

Wie soll ein Knabe diese Rechnung in Ansatz bringen, der sich noch nicht im Geringsten in den Geist und die Sprache des Handelslebens hineingefunden? Der Ansatz zu dieser Aufgabe ist folgender:

x Thlr. Cour. = 1 Laubthlr.
1 Laubthlr. = $1\frac{7}{12}$ Thlr. in Laubthlr.
100 Thlr. in Laubthlr. = $98\frac{1}{8}$ Thlr. in Cour.
$115\frac{1}{2}$ Thlr. in Cour. = 100 Thlr. in Duk.
$2\frac{3}{4}$ Thlr. in Duk. = $3\frac{1}{6}$ Thlr. Cour.

Dieser Ansatz liefert dasselbe Resultat, welches Heussi gegeben hat, d. h. Heussi hat unter andern Rechnungen auch diese richtig berechnet.

55) Von S. 182—193 kommen Aufgaben vor über Zins- und Interessen-Rechnung. Die Aufgaben von N. 1—106 sind alle gut und zweckmässig; dagegen die Aufgaben von N. 107—115 sind Rechnungen über Zinszins, und passen nicht an diese Stelle des Buches, wo die Kenntniss der Logarithmen vorausgesetzt werden darf. Aufgaben, welche Heussi falsch berechnet hat, sind: 2, 22, 25, 40, 44, 48, 65, 82, 83, 85, 89, 92, 93, 97, 100, 103, 105, 106, 112.

56) Von Seite 193—200 kommen Aufgaben vor über Ra-

batt- und Diskonto-Rechnung. Viele dieser Rechnungen übersteigen weit die Kräfte derjenigen Schüler, für welche Hr. Heussi seine Sammlung bestimmt zu haben scheint. Falsch berechnet sind folgende Aufgaben: 8, 21, 22, 26, 28, 31, 36, 37, 38, 39, 49, 51, 53, 54, 56, 59. Uebrigens bemerke ich noch, dass Heussi sehr viele Fehler dadurch gemacht hat, dass er übersehen hat, Verhältnisse umzukehren.

57) Von Seite 200 — 204 kommen Aufgaben vor über die mittlere Zeitrechnung und das Interusurium. Diese Aufgaben sind für das praktische Leben allerdings von hoher Wichtigkeit; allein Hr. Heussi hätte dieses Kapitel besser ausstatten, und folgende Aufgaben richtig berechnen sollen: 10, 13, 18, 29.

58) Von S. 204 — 208 kommen Aufgaben vor über Theilungs- und Gesellschafts-Rechnung. Dieses Kapitel ist viel zu dürftig ausgestattet, und ganze Klassen von Aufgaben sind darin gar nicht repräsentirt. Falsch berechnet hat Hr. Heussi folgende Aufgaben: 1, 11, 17, 25, 27, 28.

59) Von S. 208 — 213 kommen Aufgaben vor über Gold- und Silber-Rechnung. Solcher Aufgaben hat Hr. Heussi über sein ganzes Buch eine ungeheure Masse zerstreut. Falsch berechnet hat er übrigens folgende: 7, 11, 21, 22, 23, 28, 31, 38, 39, 42.

60) Von S. 213 — 221 kommen Aufgaben vor über Alligations- und Mischungs-Rechnung. Die meisten dieser Aufgaben sind für diejenigen Schüler, für welche Heussi sein Buch bestimmt hat, viel zu schwer. Viele dieser Aufgaben setzen sogar die Kenntniss der diophantischen Gleichungen voraus, widrigenfalls wird die Auflösung eine höchst lächerliche, wie ich auch dem Hrn. Heussi noch näher nachweisen will. Falsch berechnet hat Hr. Heussi folgende Aufgaben: 7, 9, 16, 19, 26, 41, 46, 47, 49, 56, 57, 58, 61, 63, 65, 71, 74, 77, 79.

61) Die Aufgabe 26 S. 215 ist folgende:

„Jemand hat viererlei Wolle. Von der ersten Sorte kostet der Stein $3\frac{1}{2}$ Thlr., von der zweiten Sorte 5 Thlr., von der dritten Sorte $7\frac{1}{8}$ Thlr., von der vierten Sorte $8\frac{2}{3}$ Thlr. Er mengt von dieser Wolle $12\frac{3}{8}$ Centner, und es findet sich, dass der Stein der gemengten Wolle $6\frac{1}{2}$ Thlr. werth ist. Wieviel hat er von jeder Sorte genommen?“

Von allen möglichen Auflösungen gibt Hr. Heussi folgende zwei:

Erstens:

Von der ersten Sorte nahm er 1 Cent. $38\frac{176}{796}$ ℔.
Von der zweiten — — — 2 — $76\frac{167}{398}$ —
Von der dritten — — — 6 — $51\frac{81}{199}$ —
Von der vierten — — — 1 — $95\frac{58}{398}$ —
Dieses macht zusammen 12 Cent. $41\frac{145}{796}$ ℔., während die

in der Aufgabe vorgeschriebenen $12\frac{3}{8}$ Cent. etwas mehr, d. h. 12 Cent. $41\frac{1}{4}$ ℔. betragen.

Allein abgesehen von der Ungenauigkeit der Resultate des Hrn. Heussi; man muss in der That fragen, wie mag derselbe eine Auflösung geben, die verlangt, den 796sten Theil eines Pfundes abzuwägen? Vor so einer Auflösung hat der Schüler wenig Respekt, zumal weil er im Stande ist, einfachere und praktischere Resultate aufzusuchen.

Zweitens. Hr. Heussi gibt auch noch folgende Auflösung:

Von der ersten Sorte nimmt er 2 Cent. $64^{23}/_{83}$ ℔.
Von der zweiten — — — 2 — $64^{23}/_{83}$ —
Von der dritten — — — 2 — $64^{23}/_{83}$ —
Von der vierten — — — 4 — $68^{139}/_{332}$ ℔.

Dieses macht zusammen 12 Cent. $41\frac{1}{4}$ ℔., wie sein muss; und obgleich diese Resultate in jeder Beziehung richtig sind, so kann man doch abermals fragen: warum abermals eine so wunderliche Auflösung, welche verlangt, den 332sten Theil eines Pfundes abzuwägen?

Nach der Methode der diophantischen Gleichungen hätte Hr. Heussi auf folgende Weise verfahren müssen:

Von der ersten Sorte nimmt er x Stein
Von der zweiten — — — y —
Von der dritten — — — z —
Von der vierten — — — w —

Man hat dann folgende Gleichungen:

I) $3\frac{1}{2} \cdot x + 5 \cdot y + 7\frac{1}{8} \cdot z + 8\frac{2}{3} \cdot w = 6\frac{1}{2} \cdot (x + y + z + w)$
II) $x + y + z + w = 61\frac{7}{8}$ Stein.

aus welchen Gleichungen sich viel einfachere und praktischere Resultate ergeben, als sie Hr. Heussi aufgestellt hat, z. B. folgendes:

Von der ersten Sorte nimmt er $281\frac{5}{12}$ ℔.
Von der zweiten — — — $111\frac{10}{12}$ —
Von der dritten — — — 704 —
Von der vierten — — — 264 —

Dieses macht zusammen $1361\frac{1}{4}$ ℔. oder $61\frac{7}{8}$ Stein, wie es sein muss. Dass man aber nicht für alle vier unbekannte Grössen x, y, z, w lauter ganze Zahlen bekommen kann, erkennt man schon an Gleichung II.

62) Aufgabe 41. S. 217 ist folgende:

„Jemand hat Wein zu 12 Sgr., zu 15 Sgr., zu 20 Sgr. die Flasche. Wieviel muss er von jeder Sorte nehmen, um aus allen drei Sorten einen Wein zu 16 Sgr. zu bekommen?“

Heussi gibt hier zwei Auflösungen:

Erstens:

Von der ersten Sorte nimmt er 2 Theile,
Von der zweiten — — — 2 —
Von der dritten — — — 1 Theil.

Zweitens:

Von der ersten Sorte nimmt er 3 Theile,
Von der zweiten — — — 1 Theil,
Von der dritten — — — 1 Theil.

und so fort.

Ich will nun die Resultate von Heussi prüfen, und beide Auflösungen vornehmen;

Erstens:

2 Flaschen der ersten Sorte kosten 24 Sgr.
2 Flaschen der zweiten Sorte kosten 30 Sgr.
1 Flasche der dritten Sorte kostet 20 Sgr.

Dies macht zusammen 5 Flaschen, welche 74 Sgr. kosten. Da aber nach Heussi eine Flasche des gemischten Weines 16 Sgr. kosten soll, so sollen 5 Flaschen des gemischten Weines 80 Sgr. kosten. Man erkennt sonach, dass die erste Auflösung des Hrn. Heussi falsch ist.

Zweitens:

3 Flaschen der ersten Sorte kosten 36 Sgr.
1 Flasche der zweiten Sorte kostet 15 Sgr.
1 Flasche der dritten Sorte kostet 20 Sgr.

Dieses macht zusammen 5 Flaschen, welche 71 Sgr. kosten. Da aber nach Heussi 1 Flasche des gemischten Weines 16 Sgr. kosten soll, so sollen 5 Flaschen des gemischten Weines 80 Sgr. kosten; und man erkennt abermals, dass die Auflösung des Hrn. Heussi falsch ist.

Nach der Methode der diophantischen Gleichungen hätte Hr. Heussi auf folgende Weise verfahren müssen:

Von der ersten Sorte nimmt er x Flaschen,
Von der zweiten — — — y —
Von der dritten — — — z —

Man hat also folgende Gleichung:

$$12\,x + 15\,y + 20\,z = 16\,.\,(x + y + z)$$

Von allen möglichen Auflösungen will ich nur folgende zwei hierher stellen;

Erstens:

Von der ersten Sorte nimmt er 1 Theil,
Von der zweiten — — — 4 Theile
Von der dritten — — — 2 —

Zweitens:

Von der ersten Sorte nimmt er 1 Theil,
Von der zweiten — — — 8 Theile,
Von der dritten — — — 3 —

und so fort.

Ich will nun auch meine Resultate prüfen, und meine beiden Auflösungen vornehmen.

Erstens:

1 Flasche der ersten Sorte kostet 12 Sgr.

4 Flaschen der zweiten Sorte kosten 60 Sgr.
2 Flaschen der dritten — — 40 —

Dieses macht zusammen 7 Flaschen, welche 112 Sgr. kosten. Da aber 1 Flasche des gemischten Weines nach Heussi 16 Sgr. kosten soll, so sollen 7 Flaschen des gemischten Weines 112 Sgr. kosten. Diese meine erste Auflösung ist also richtig.

Zweitens:

1 Flasche der ersten Sorte kostet 12 Sgr.
8 Flaschen der zweiten — kosten 120 —
3 Flaschen der dritten — — 60 —

Dieses macht zusammen 12 Flaschen, welche 192 Sgr. kosten. Da aber 1 Flasche des gemischten Weines nach Heussi 16 Sgr. kosten soll, so sollen 12 Flaschen 192 Sgr. kosten. Diese meine zweite Auflösung ist also gleichfalls richtig.

63) Aufgabe 65, Seite 219 ist folgende:

„Aus achtlöthigem, neunlöthigem, zehnlöthigem und fünfzehnlöthigem Silber sollen 120 Mark 8 Loth zwölflöthiges Silber hergestellt werden. Wieviel muss von jeder Sorte genommen werden?“

Heussi gibt zwei Auflösungen: Erstens

Achtlöthiges muss er 14 Mark 7 Loth $6^{12}/_{25}$ Gr. nehmen,
Neunlöthiges — — 19 — 4 — $8^{16}/_{25}$ — —
Zehnlöthiges — — 28 — 15 — $^{24}/_{25}$ — —
Fünfzehnlöthiges — 57 — 14 — $1^{23}/_{25}$ — —

Dieses macht zusammen 120 Mark 9 Loth, also 1 Loth mehr, als die Aufgabe verlangt.

Zweitens:

Achtlöthiges muss er 9 Mark 4 Loth $3^{9}/_{13}$ Gr. nehmen,
Neunlöthiges — — 18 — 8 — $7^{5}/_{13}$ — —
Zehnlöthiges — — 37 — 1 — $2^{10}/_{13}$ — —
Fünfzehnlöthiges — 55 — 9 — $10^{2}/_{13}$ — —

Dieses macht zusammen 120 Mark 7 Loth 6 Grän, also 12 Grän weniger, als die Aufgabe verlangt.

Man sieht also, dass die Resultate des Hrn. Heussi wegen der dabei vorkommenden Brüche höchst unbeholfen sind; man sieht aber auch ausserdem noch, dass seine Resultate falsch sind.

Hätte Hr. Heussi nach der Methode der diophantischen Gleichungen verfahren, so würde er viel einfachere Resultate bekommen haben. Nach dieser Methode habe ich unter andern möglichen Resultaten auch folgendes bekommen:

Achtlöthiges muss er 46 Mark 8 Loth nehmen,
Neunlöthiges — — 1 — nehmen,
Zehnlöthiges — — 6 — —
Fünfzehnlöthiges — — 67 — —

Dieses macht zusammen 120 Mark 8 Loth, wie sein muss.

64) Aufgabe 79, Seite 221 ist folgende:

„Man hat 72 Mark $14^1/_2$löthiges Silber; dazu soll soviel 10löthiges Silber und Kupfer hinzugesetzt werden, dass die Mischung 12löthig wird, jedoch soll zweimal soviel Kupfer als Silber genommen werden. Wieviel ist von jedem erforderlich?“

Heussi hat als Auflösung gegeben, es seien $22^1/_2$ Mark Kupfer und $11^1/_4$ Mark 10löthiges Silber nöthig. Diese Resultate sind aber falsch, wie ich hiermit zeigen will.

Es seien 2x Mark Kupfer und x Mark 10löthiges Silber nöthig, so hat man folgende Gleichung:

$$12.\ (72 + 3x) = 72.\ 14^1/_2 + 10x$$

Daraus folgt

$$\begin{aligned} 864 + 36x &= 1040 + 10x \\ 26x &= 180 \\ 13x &= 90 \\ x &= 6^{12}/_{13} \end{aligned}$$

Das wahre und einzig mögliche Resultat ist also: man muss $6^{12}/_{13}$ Mark 10löthiges Silber und $13^{11}/_{13}$ Mark Kupfer hinzusetzen. Die ganze Mischung besteht dann aus $(72 + 6^{12}/_{13} + 13^{11}/_{13})$, d. h. aus $92^{10}/_{13}$ Mark zwölflöthigem Silber, welche zusammen $1113^3/_{13}$ Loth reines Silber enthalten. Die ganze Mischung kann man aber auch als auf folgende Weise zusammengesetzt betrachten: Sie enthält 72 Mark $14^1/_2$löthiges Silber, also 1044 Loth reines Silb.
— — $6^{12}/_{13}$ — 10löthiges Silber, also $69^3/_{13}$ — — —
— — $13^{11}/_{13}$ — Kupfer, worin kein Silber vorkommt.
Dieses zusammen macht abermals $1113^3/_{13}$ Loth reines Silber.

Ich verlasse nun das Kapitel über Vermischungsrechnung, und glaube hinreichend dargethan zu haben, dass viele Rechnungen daselbst für diejenigen Schüler, die noch keine Algebra verstehen, zu schwer sind, und dass Hr. Heussi selbst sich um die Richtigkeit seiner Resultate nicht viel bemüht hat.

65) Von Seite 221 bis 237 hat Heussi alle möglichen Arten von Wechselrechnungen. Sie können alle durch den Kettensatz aufgelöst werden, und passen alle für diejenigen Schüler, für welche das Buch bestimmt ist. Nur muss auch hier getadelt werden, dass sehr viele Aufgaben auf eine Weise in Worte abgefasst sind, welche Schülern, denen die Geschäftssprache der Kaufleute nicht geläufig ist, gewiss gar manche Quälerei verursacht. Ausserdem hat er manche Resultate mit sehr bedeutendem Leichtsinn hingeschrieben.

66) Aufgabe 2, Seite 121 ist folgende:

„Man hat 3452 Thlr. $22^1/_2$ Sgr. preuss. Cour. in Amsterdam zu bezahlen. Wieviel Gulden holl. Cour. müssen dafür remittirt werden, wenn der Cours $142^1/_2$ Procent steht?“

Das Resultat von Heussi lautet: es müssen 1968 fl. $6^3/_4$ Cents remittirt werden. Ist es aber möglich, dass Jemand, auch nur bei der geringsten Aufmerksamkeit, übersehen kann, dass es

unrichtig ist, eine Schuld von $3452\frac{3}{4}$ Thlr. preuss. Cour. mit 1968 fl. $6\frac{3}{4}$ Cents holl. Cour. zu bezahlen? Der Ansatz der Aufgabe ist

x fl. holl. Cour. = $3452\frac{3}{4}$ Thlr. pr. Cour.
$142\frac{1}{2}$ Thlr. pr. C. = 100 Thlr. holl. Cour.
100 Thlr. holl. C. = 250 fl. holl. Cour.

Daraus folgt, dass bei dem in der Aufgabe vorgeschriebenen Cours die $3452\frac{3}{4}$ Thlr. pr. Cour. soviel sind, als $6057\frac{26}{57}$ fl. holl. Cour.

Heussi hat seinen Fehler dadurch gemacht, dass er $142\frac{1}{2}$ gegen 250 vertauscht hat.

76) Ich will aus den Beispielen, wo Heuse sich zweideutig ausdrückte, das allereinfachste hierher setzen, damit solche Leser, denen die Wechselrechnungen nicht sehr geläufig sind, nicht zu sehr in Anspruch genommen werden müssen. Ich wähle Aufgabe 85 Seite 236, welche lautet:

„In London ist der Cours auf Paris $25\frac{1}{8}$ Frks., und auf Genua 25 Lire nuove. Welches ist sonach das Wechselpari zwischen Paris und Genua?“

Zunächst wird sich hier der Schüler fragen, ob er der Stadt Paris oder der Stadt Genua die beständige Valuta beilegen soll? Hätte Hr. Heussi dieses in der Aufgabe vorgeschrieben, so könnte der Schüler ohne weiters die Aufgabe in Ansatz bringen; da aber Heussi keine solche Vorschrift gemacht hat, so wird sich der Schüler umsehen, ob es Handelsgebrauch ist, dass zwischen den Städten Genua und Paris die eine immerfort die beständige, und die andere immerfort die veränderliche Valuta habe.

In Nelkenbrecher's Taschenbuch (sechszehnte Auflage, Berlin, 1842) findet man Seite 170 unter dem Artikel Genua, dass der Cours zwischen Genua und Paris folgender ist: es sind $99\frac{1}{2}$ Centesimi di Lira nuova gleich einem frz. Frk., und dabei hat Genua die veränderliche Valuta. In dem nämlichen Buche Seite 321 unter dem Artikel Paris findet man, dass der Cours zwischen Paris und Genua folgender ist: es sind $99\frac{9}{16}$ frz. Frks. gleich 100 Lire nuove, d. h. jetzt hat Paris die veränderliche Valuta. Die Schüler sind also im Zweifel, was sie hier für einen Ansatz machen sollen.

Der eine Schüler wird folgenden Ansatz machen:

x Lire nuove = 100 frz. Frks.
$25\frac{1}{8}$ frz. Frks. = 1 Lstrl.
1 Lstrl. = 25 Lire nuove.

Daraus folgt, 100 frz. Frks. = $99\frac{101}{201}$ Lire nuove, wobei Paris die feste Valuta hat.

Ein anderer Schüler wird folgenden Ansatz machen:

x frz. Frks = 100 Lire nuove
25 Lire nuove = 1 Lstrl.
1 Lstrl. = $25\frac{1}{8}$ frz. Frks.

Daraus folgt, 100 Lire nuove = $100\frac{1}{2}$ frz. Frks, und dabei hat Genua die feste Valuta.

Dieses letztere Resultat ist nun das, welches Heussi gegeben hat.

Wenn aber ein Schüler gerade das von Heussi im Jahre 1832 herausgegebene Lehrbuch besitzt; so wird er jedenfalls die dort befindlichen Courszettel benutzen. Im zweiten Bande Seite 130 findet er unter der Aufschrift „Genua," dass der Cours zwischen Genua und Frankreich folgender ist: $99\frac{1}{2}$ Centesimi di Lira nuova sind 1 frz. Frk., und hierbei hat Paris die feste Valuta. Dagegen in demselben zweiten Bande Seite 132 findet er unter der Aufschrift „Paris" gar keinen Cours zwischen Paris und irgend einer Stadt des Sardinischen Königreichs. Der Besitzer des Lehrbuchs von Heussi wird also, wenn er sich nach den dortigen Courszetteln richtet, jedenfalls den ersten der obigen beiden Ansätze machen, und sich wundern, dass Heussi anders verfahren ist.

68) Indem ich hier nochmals wiederhole, dass die letzte Aufgabe nur desshalb vorgenommen wurde, weil sie in diesem Kapitel unter denen, wo sich Hr. Heussi ungenau ausgedrückt hat, die einfachste ist, dass er folgende Aufgaben falsch berechnet hat:

2, 14, 20, 23, 24, 33, 34, 39, 50, 55, 57, 58, 60, 66, 67, 73, 75, 79, 86, 97, 105.

69) Hiermit denke ich, den Beweis geliefert zu haben, dass mir die Beispielsammlung des Hrn. Heussi bekannt genug ist, um ein competentes Urtheil darüber zu fällen, und dass ich von den falsch berechneten Aufgaben, die ich aufgezählt habe, jede beliebige andere hätte vornehmen und Heussi's Fehler nachweisen können.

Für den Fall, dass Hr. Heussi eine zweite Ausgabe seiner Sammlung veranstaltet, möchte ich nun bemerken:

Die drei Kapitel über einfache umgekehrte Regeldetri, über zusammengesetzte Regeldetri und den Kettensatz, und über Wechselrechnung sind hinsichtlich des Stoffes vortrefflich ausgestattet, was man auch von dem Kapitel über einfache grade Regeldetri sagen könnte, wenn die dortigen Aufgaben einfacher wären. Und diese hier benannten Kapitel müssen dem Verfasser als verdienstliches Werk angerechnet werden.

Hinsichtlich der übrigen Kapitel, vergleiche man N. 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60–64 dieses Aufsatzes.

Er soll alle diejenigen Aufgaben, zu deren Lösung einige Kenntniss der Algebra nöthig ist, entweder ganz verbannen, oder sie ganz an das Ende seiner Sammlung unter einer eignen Ueberschrift anfügen. Eines von beiden ist aber so gewiss rathsam, als es gewiss ist, dass ordnungsliebende Schüler Verdruss daran

finden, wenn sie bald diese bald jene Aufgabe überspringen müssen, weil sie die erforderlichen Kenntnisse nicht besitzen.

Ueber alle Kapitel verbreitet sich hie und da der Fehler, dass Hr. Heussi sich nicht genau und deutlich ausgesprochen hat. Dieser Fehler wirkt aber gerade auf Schüler, für welche dieses Buch bestimmt ist, um so empfindlicher, als sie grösstentheils auf einer noch niedrigen Bildungsstufe stehen.

In den Kapiteln, wo ich die von Heussi falsch berechneten Aufgaben numerirt aufgezählt habe, sind alle nicht aufgezählten richtig berechnet.

Hiermit schliesse ich auch die Nachricht über das Buch des Hrn. Heussi, überzeugt, dass es ihm nun, wenn er bei einer zweiten Auflage desselben gehörige Sachkenntniss mit gehörigem Fleisse verbindet, möglich sein wird, seine Sammlung zu der ersten ihrer Art zu machen. Der Herausgeber einer Aufgabensammlung kann aber nicht genug gewarnt werden, sich vor Uebereilung zu hüten.

Eine Fortsetzung dieses Aufsatzes wird folgen, sobald wieder eine Sammlung erscheint, die einiger Beachtung werth ist.

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik.

I.

Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipz. 1842, Eisenach. (XIV und 296 S. 8.)

Indem Ref. sich anschickt, das Hiecke'sche Buch in diesen Blättern zu besprechen, muss er zwei Vorbemerkungen vorausschicken.

Fürs Erste sind die Hiecke'schen Ansichten über mehrere wesentliche Punkte des Sprach- und Litteraturunterrichts mit den meinigen, den Lesern der Revue bekannten, mehr oder weniger in Uebereinstimmung, so dass ich einen Theil der vorliegenden Schrift recht gut selber geschrieben haben könnte. Da nun ohnedies meine Anzeigen von guten Büchern das Lesen derselben nie überflüssig machen wollen, so kann ich um so eher im vorliegenden Falle einzelne Partien der H'schen Schrift überspringen, um bei andern desto länger zu verweilen.

Zweitens: Hr. Hiecke hat bei seinem Buche an preussische Gymnasien gedacht, er hat den Gegenstand nicht rein und unabhängig von gegebenen Zuständen und Verhältnissen betrachtet, er hat sich in seinen Ansichten und Vorschlägen vielfach dem Bestehenden accomodirt, er gibt eine Theorie, die mit dem einen Auge auf eine ideale, mit dem andern auf die hergebrachte Praxis hinblickt. Nun beruht alle Kritik hauptsächlich auf einem doppelten Vorgange. Einmal kann der Kritiker von dem, was er nicht gelten lassen will, zeigen, dass es durch sich selbst haltlos ist, indem er die Consequenzen davon zieht und aufzeigt, wie dieselben in das Unmögliche auslaufen. Fürs Andre kann er das, was er bestreitet, an den in der Erkenntniss bereits feststehenden Punkten, an anerkannten Grundsätzen und ihren richtig gezogenen Folgen, messen und prüfen. Wir würden nach den Umständen bald den einen, bald den andern Weg gehen; worauf aber sollen wir uns hier stützen? Soll die Kritik auch das Gegebene — hier das preussische Gymnasialreglement — als ein Festes betrachten, Hrn. H's Ansichten und Vorschläge bloss auf dieses Gegebene beziehen? Unmöglich, da dieses Gegebene den Forderungen, welche der Begriff des deutschen Unterrichts auf Gymnasien an die Praxis stellt, bei weitem nicht genügt. Legen wir aber den Begriff der Sache zu Grunde, so thun wir unserem Verf. offenbar Unrecht, indem

dieser es nicht gewagt hat, sich von den Voraussetzungen des Bestehenden ganz loszumachen. Hr. H. könnte uns antworten: Was du da sagst, das hätte auch ich sagen können, wenn ich mich nicht an unsre Verhältnisse, wie sie einmal sind, hätte anlehnen, meine Verbesserungsvorschläge, um mit Dahlmann zu reden, „auf das Maas der gegebenen Zustände“ hätte zurückführen müssen. Der geneigte Leser sieht, dass die Kritik hier in derselben Klemme sitzt, in welcher der Hr. Verf. gesessen hat, als er sein Buch schrieb. Dadurch, dass ich sie offen darlege, hoffe ich die Uebelstände unschädlich zu machen, welche mit dieser Lage gegeben sind. Mein Widerspruch wird also eben so oft die Verhältnisse der preussischen Gymnasien und des deutschen Schul- und Lehrerwesens überhaupt, als den Hrn. Verf. treffen, wenn auch der letztere allein genannt ist. Indess wolle man eben so wenig eine vollständige Kritik der über den deutschen Unterricht auf preussischen Gymnasien geltenden Verordnungen und Einrichtungen hier erwarten — ein andresmal —, wir nehmen das H'sche Buch vor, begleiten es auf seinem Gange und machen unsere kritischen Randbemerkungen dazu.

In der Einleitung (S. 3—27) wird das Verhältniss des Menschen zu seiner Muttersprache vortrefflich auseinandergesetzt, auch wird das Verfahren gerügt, Kindern noch eine zweite Muttersprache zu geben. Bei Erwähnung dieser letzteren Unart der deutschen und russischen „Noblesse“ hätte auf die dadurch entstehende unausbleibliche Verwirrung des Bewusstseins, Schwächung der Intelligenz und Verödung des Gemüthes aufmerksam gemacht werden können. Die Folgerung indessen, die aus dem Verhältnisse des Sprechenden zur Muttersprache gezogen wird, (S. 4 und 5), ist nur halbrichtig: allerdings kann und soll in der Muttersprache weit mehr geleistet werden, als in jeder fremden Sprache, die man erlernt; wenn es aber allerdings für das Wissen der Muttersprache einerseits ein Vortheil ist, dass das Wissen ihres Wesens auf der Empfindung ihres Wesens beruht, so ist andrerseits der Umstand, dass man mitten in dieser Empfindnng steht, aus derselben nicht heraus kann, ein Nachtheil für das Wissen. Alles was das Subject erkennen soll, muss demselben erst zum Object werden, gewissermassen zu einem fremden; um eine Last zu heben, muss man ausserhalb der Last einen festen Punkt haben. Und da steckt die Schwierigkeit beim Erkennen der Muttersprache. Wenn Hr. H. meint, unsere theoretische Einsicht in eine fremde Sprache sei, so weit sie auch reiche, im Vergleich mit der eines sprachgebildeten Eingeborenen immer nur eine fragmentarische und in Bezug auf das Detail vielfach nur hypothetische: so ist Ref. dagegen der Meinung, dass jede Sprache in ihren letzten Gründen nur von dem erforscht werden kann, der sie nicht als seine Muttersprache geerbt, sondern mit Bewusstsein erworben hat. Für die Pädagogik ziehe ich aus diesem Satze drei Folgerungen:

erstens taugen Deutsche als Lehrer der deutschen Sprache nicht in Frankreich, England u. s. w., und so Franzosen nicht bei uns; — zweitens ist es eine Täuschung, wenn man in Elementar- und Volksschulen, wo keine fremden Sprachen gelehrt werden, deutsche Grammatik lehren zu können glaubt, man kann höchstens einige logisch-metaphysische Kategorien an der Sprache aufzeigen und dieselben den Schülern zum Bewusstsein bringen, ungefähr so, als machte ich an einem Stücke Zucker die allgemeinen Eigenschaften der Körper klar, mit Auslassung aller Qualitäten, die speciell den Zucker als solchen constituiren. — Drittens muss auch in Gymnasien die sprachliche (grammatische und onomatische) Bildung hauptsächlich an den fremden — alten und neuen — Sprachen erworben und die grammatisch-onomatische Erkenntniss der Muttersprache durch das Studium der fremden Sprachen möglich gemacht und vermittelt werden. — Ganz richtig ist es dagegen, dass es nicht leicht Jemanden gelingen wird, eine fremde Sprache technisch — in Prosa und Poesie — so handhaben, so beherrschen zu lernen, wie die Muttersprache; gelingt es Einem durch einen improbus labor, so kann man darauf rechnen, dass das, was in der Handhabung der fremden Sprache an Leichtigkeit gewonnen worden, für den Gebrauch der Muttersprache verloren gegangen ist. Welch ein erbärmliches Deutsch haben nicht grosse Latinisten geschrieben!

Was über das Verhältniss der Realanstalten zu den Gymnasien und über das Wesen dieser letzteren einleitungsweise gesagt wird, übergehen wir, weil es eben hier nur Einleitung ist, dagegen glauben wir S. 19—21 den Kern des Buches zu finden, weshalb wir die Stelle hieher setzen:

„Es wird auf dem Gymnasium zu fordern sein: nicht nur die Erfüllung des Subjects mit geist- und charakterbildendem Wissen, sondern auch die Durcharbeitung dieses mannichfachen und reichen Gehaltes bis zur freiesten Beherrschung, welche sich eben darin darlegt, dass die erlangten Kenntnisse, so wie die gewonnene Fertigkeit des Denkens und Sprechens, als Basis zu eignen aus einem gebildeten Innern stammenden Productionen dienen, womit erst zu einem wahrhaft gründlichen Studium der positiven Wissenschaften und zu der Fertigkeit, dem künftigen Beruf von idealen und zugleich von realen Gesichtspunkten aus genügen zu lernen der Grund gelegt wird; eine wahrhaft gebildete Weltanschauung und eine Weltwirksamkeit, welche auf die klare Einsicht in die gegebenen Verhältnisse, aber eben so sehr auf die klare Anschauung des nächsten in der Wirklichkeit zu erreichenden Zieles gebaut, von aller abstrakt-idealistischen Schwärmersi sich fern hält, wohl aber mit Besonnenheit concret-ideale Zwecke verfolgt, — diess beides ist es, wozu auf dem Gymnasium, ohne doch in das Gebiet der Universität überzugreifen, die elementare Bildung zu geben ist. Die eigentliche

allgemeine Reife zum Abgang auf die Universität wird sich darin bekunden, dass der Schüler, — nicht etwa über Alles in der Welt schriftlich oder mündlich etwas Erträgliches und leidlich ins Gehör Fallendes schwatzen könne, sondern dass er über Fragen aus allen ihm bekannt gewordenen Gebieten auf der Basis der erlangten Kenntniss befriedigende eigene Arbeiten zu liefern, und ebenso darüber mit einer gewissen Freiheit und mit klarem Ueberblik auch ohne vorherige Vorbereitung mündlich im Zusammenhange sich auszudrücken im Stande sei. Um uns noch bestimmter zu erklären: die wahrhafte Reife zu Universitätsstudien, die wirkliche Stärke zur Ueberwindung der Gefahren, welche, wie wir oben sahen, während der Universitätszeit die geistige Ausbildung bedrohen und erschweren, wird der Zögling des Gymnasiums (der einen, wie der andern Art) erst dann, dann aber auch unzweifelhaft besitzen, wenn sich in jedem der betriebenen Lehrgegenstände, in seinen schriftlichen, wie in seinen mündlichen Leistungen, eine tüchtige Kenntniss, eine Kenntniss zwar von mässigem Umfang, aber eine feste und sichere, die nicht wieder für den jedesmaligen Fall aus Büchern und Heften ergänzt und berichtigt zu werden braucht, — ferner logische Durchbildung mit Herrschaft ebensowohl über die Sprachformen als über den Sprachsatz verbunden, — sodann Fertigkeit in Auffindung und Ausführung eigener, aus allen den verschiedenen Lehrobjecten sich natürlich und zwanglos ergebenden Gesichtspunkte, sowie Geschicklichkeit in gesunden Combinationen des mannichfaltigen Gedanken- und Lernstoffes zu grösseren Ganzen, — endlich ächte Gemüthsbetheilung bei einem jeden dazu auffordernden Gegenstande unzweideutig an den Tag legt. Production also, jedoch nicht eine ganz freie, sondern eine solche, die auf selbstständiger Reproduction und einsichtiger Reflexion auf das, was die Aufmerksamkeit des Schülers auf sich hat ziehen müssen, beruht, wird der eigentliche Gipfelpunkt des Gymnasialunterrichtes sein. Diese aber ist in dem angegebenen Umfange und Maasse nur möglich in der Muttersprache, so dass wir hiermit durch den Verlauf der Erörterung der streitenden Ansichten über Charakter und Tendenz der Gymnasialbildung nur auf unser eigentliches Thema hingeführt sind."

Man muss gestehen, dass diese Ansicht von dem Zweck und Ziel des Gymnasialunterrichts den gewöhnlichen Redensarten von formaler Bildung sowohl, als der utilitarischen Theorie sehr vorzuziehen ist; die, welche in neuester Zeit wieder die sittlich-religiöse oder die christliche Bildung als Zweck des Gymnasialunterrichts gesetzt haben, mögen, bevor sie mit ihren Einwendungen kommen, erst ein wenig Logik lernen, damit sie wissen, dass zu einer Definition nicht nur die Bestimmung des Genus (auch die Real- und die Volksschule soll sittlich-religiös bilden), sondern auch die der Species gehört. Ref. kann seine früher in diesen Blättern gegebene Ansicht von dem Wesen des Gym-

nasialunterrichts ziemlich gut mit der hier gegebenen vereinigen, findet wenigstens die Differenz nicht gross genug, um über sie hier Worte zu machen. Dadurch, dass Hr. Hiecke keine ganz freie Production verlangt, bin ich vor der Hand befriedigt. Denn es versteht sich von selber, dass das auf der Schule gewonnene positive Wissen im Schüler ein Können werden soll, und das Sich-Aussprechen ist ein sehr wesentliches Können.

Von S. 27—60 wird die Stellung der anderweitigen Lectionen zu dem Unterricht im Deutschen besprochen. Hier beginnt der Verf. mit der schon oft gemachten, aber noch immer viel zu wenig beachteten Bemerkung, dass der sämmtliche Unterricht von jedem Lehrer geradezu als Unterricht in der Muttersprache angesehen und behandelt werden muss und ohne diese Mitwirkung das Ziel nicht erreicht werden kann. Ref. sieht nicht recht ein, in welcher Beziehung das erste (S. 28 angegebene) Erforderniss, dass nämlich die rechte Auswahl des Stoffes getroffen werden, * zu dieser Forderung steht; die zweite und dritte Erforderniss, dass nämlich der Lehrer selbst durchaus sprachrichtig, sachbezeichnend, fliessend und zusammenhängend spreche u. s. w., dann auch den Schüler fleissig sprechen lasse und diesen zu klarem und sprachrichtigem Sprechen anhalte, ist so nöthig, dass man nicht mehr nöthig haben sollte von der Sache zu reden. Leider ist sie viel seltener, als man denken sollte, ich habe die merkwürdigsten Erfahrungen darüber. Die vierte und fünfte Erforderniss, nämlich die oftmalige Repetition eines grösseren Ganzen und das Anhalten zu freien (reproducirenden) Vorträgen über das Gelernte, scheint mir mit der dritten Erforderniss zusammenzufallen. Was S. 33 — 35 über die Repetition gesagt wird, muss der ernstlichsten Beherzigung der Docenten empfohlen werden. Mit Recht verspricht Hr. H., falls diese Forderungen erfüllt werden, im Deutschen Leistungen, die man jetzt nicht auszusprechen wagen dürfe; das Schlimmste ist nur, dass keine sonderliche Hoffnung da ist, diese und ähnliche Forderungen so bald erfüllt zu sehen. Das preussische Justiz-Ministerium hat erst vor Kurzem ** geäussert, für die Unter-Richterstellen seien auch mittelmässige Köpfe brauchbar, mit dem Unterricht ists anders, da sollte man nur Leute von Geist und Talent haben. Aber woher soll man sie nehmen? Dem lieben Gott kann man den Fehler nicht in die Schuhe schieben, es werden genug Talente geboren, sie gehören aber grösstentheils den sogen. niedern Ständen an und gehen verloren ***; aus den sogen. höhern Ständen widmet sich Niemand dem Schulfache, so bleibt nur der Mittelstand übrig und in diesem machen viele

* Was über diesen Gegenstand gesagt wird, sollte von Lehrer-Collegien ausgeführt werden.

** „Beantwortung der ‚Aphorismen.' Beilage zur A. Pr. St. Z."

*** Württemberg und einige Schweizer Cantone sind auszunehmen.

Talente die Reflexion, dass das Talent im Schulfache doch zu schlecht bezahlt ist, als dass die meisten nicht ihr Glück auf anderem Wege suchen sollten. Begeisterung ist ein grosses Wort, auch ist die Sache unter den Lehrern verhältnissmässig weniger selten, als unter Cameralisten, Juristen, Theologen und Aerzten, aber am Ende lebt Niemand lange von der Begeisterung und ich z. B. für meine Person nehme es Gymnasial- und Realschullehrern mit 400 Thlrn. Gehalt nicht im Geringsten übel, wenn ihnen bei dem ewigen Nachdenken über das finanzielle Problem — eine wahre Quadratur des Kreises — die Schulgedanken bald vergehen. „Zum Teufel ist der Spiritus, das Pflegma ist geblieben."

Der Verf. wendet sich S. 39 zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen, zunächst zur Geschichte.

Hier macht er den Vorschlag, die Schüler ganz regelmässig (in jeder Stunde, wenigstens eine um die andere) freie Vorträge über bald kleinere, bald umfangreichere historische Pensa halten zu lassen, nicht bloss nach dem gehörten Vortrage des Lehrers, sondern auch nach Büchern. Durch das Letztere schliesst sich dieser Vorschlag an das an, was ich in meiner „Deutschen Bürgerschüle" (S. 161—162) über die Benutzung classischer Historiker und solcher Chrestomathien, die viel Geschichtliches geben, beim historischen Unterrichte angerathen habe. Ich möchte indess das Verhältniss umkehren. Eigentlicher historischer Unterricht, ich meine einen solchen, wo man Geschichte nicht mehr als Mittel zur Sprach-, zur moralischen, zur Gemüths- und Phantasiebildung, sondern um der historischen Bildung willen lehrt, kann offenbar erst in den oberen Classen — in den letzten drei Jahren — mit Nutzen ertheilt werden, mit Nutzen freilich nur dann, wenn man eingesehen haben wird, dass es beim Geschichtsunterrichte mit der sogenannten Geschichte allein nicht gethan ist. Ich mache beiläufig eine Bemerkung darüber, sage in der Kürze, wie ich mir die Sache vorstelle. Es ist um historische Bildung zu thun, um Kenntniss und (so weit es auf der Schule möglich) Verständniss des Weltlaufs. In Mathematik und Naturkunde haben wir das Naturleben, in der sogen. Geschichte das Menschenleben vor uns. Das Menschenleben hat nun zunächst seine Grundlagen, in sofern dieselben von der Natur bedingt sind: Erd-, Völker- und Länderkunde. Eine zweite Bedingung führt das Leben selbst hinzu, was einmal geschehen ist, das ist geschehen und muss beim Handeln in Anschlag gebracht werden, ich will sagen: Ereignisse und Thaten sind durch die vorhandenen Zustände bedingt. Die Zustände beruhen theils auf der Sitte, theils auf Institutionen. So ist das Wissen um diese das Zweite: das Familien- und das gesellige Leben, die Berufe, die Stände, die Gemeinde, die Verfassung, das Recht, die Verwaltung der Staaten, die Cultur, die Organisation des Nationallebens (wo Staat und Nation

nicht congruiren), die Organisation des internationalen Lebens u. s. w. Erst auf dem Grunde der Kenntniss dieser natürlichen und sittlichen Grundlagen, dieses Festen, ist das Flüssige, das eigentliche Geschehen, Menschen, Ereignisse und Zeiten, verständlich, nur aus allen diesen Factoren erhält man das Product historischer Bildung, vorausgesetzt, dass man nun noch aus diesen Factoren wirklich das Resultat zieht, welches Psychologie, Moral und Ethik heisst. Man sieht, ich würde in den oberen Classen dem Lehrer der Geographie und Geschichte zugleich einen wesentlichen — freilich in Preussen nicht recipirten — Theil der sogen. philosophischen Propädeutik geben — Logik, Poetik und Rhetorik einem Sprachlehrer. — In den mittlern und unteren Classen dagegen würde ich gar keinen historischen Unterricht auf dem Lectionsplan haben, sondern ganz einfach den Sprachlehrern zumuthen, den historischen Unterricht beim Sprachunterrichte mit abzumachen, und zwar in der Art, dass der Lehrer des Lateinischen Personen, Zustände und Geschichten aus der römischen Geschichte zu geben hätte, der Lehrer des Griechischen, Deutschen, Französischen und Englischen dasselbe für das Volk thäte, dessen Sprache er lehrt. Dann verständen sich die historischen Vorträge, von denen Hr. H. spricht, von selbst. Wie ich die Welt kenne, so werden die Meisten hier über Confusion schreien, und vielleicht nur ein paar Historiker von Profession, die an sich selbst erfahren haben, was die beste historische Propädeutik ist, werden einen solchen Vorschlag nicht für thöricht erklären. Es ist überhaupt merkwürdig, dass die immer am eifrigsten für die Würde einer Wissenschaft streiten, die nur oberflächliche Kenntnisse derselben haben, wogegen die eigentlichen Fachmänner, wenn sie einige philosophische Bildung haben, in der Regel gar nicht begehren, dass ihre Wissenschaft in den unteren Schulen schon systematisch gelehrt werde. Jacob Grimm verlangt nicht, dass deutsche Büblein eine systematische deutsche Grammatik lernen, aber Jacob Wurst verlangt es und hält sehr darauf.

Was S. 41 ff. über den Vortrag der Geschichte in den oberen Classen gesagt wird, hat darin sehr Recht, dass es abwechselnd Uebersicht und Detail verlangt. Mir schwebte S. 153 meiner „Bürgerschule“ ein ähnlicher Gedanke vor. Ueber das Pragmatische, das der Verf. verlangt, verständigt man sich durch theoretische Discussionen schwer, man müsste sehen, wie er es meint, d. h. man müsste ihn lehren hören, oder doch einen historischen Vortrag, wie er in der Schule gehalten worden, von ihm lesen. Jedenfalls ist es mit den blossen Factis, wie in den bayrischen Schulen, nicht gethan, ich zweifle aber, ob ein gediegener Pragmatismus, nämlich ein von den Schulen angeschauter und begriffener Zusammenhang möglich wird, wenn man den historischen Unterricht nicht in der oben angegebenen Weise erweitert. Jedenfalls müsste man endlich dahin kommen,

für die oberen Gymnasialclassen Fachlehrer anzustellen, so dass die oben genannten Fächer für die oberen Classen in der Hand Eines Lehrers lägen. Ein Lehrer der unteren Classen * muss Alles lehren können, was in den Classen gelehrt wird; in den beiden mittleren Classen muss man schon nicht mehr Jedem Jedes zumuthen, in den oberen muss ein strenges Fachsystem herrschen und zwar sollte man vier Ordnungen von Lehrern haben: nämlich Philologen, zwei für den classischen, einen für den deutschen, einen für den französischen und englischen Sprach- und Litteraturunterricht, dann einen Lehrer für die Geschichte und Geographie und was daran hängt, einen Mathematiker, der allenfalls auch Physiker ist, endlich einen Lehrer für Naturgeschichte und Chemie. Natürlich könnten einzelne dieser Lehrer auch im mittleren oder im unteren Gymnasium zugleich Stunden haben. Aber nur solche Lehrer oberer Classen, die ihrem Fache ihre ganze Seele zuwenden können, sind den Forderungen des Amtes gewachsen. Ich möchte den Gymnasiallehrer sehen, der von wöchentlichen 22 Stunden etwa 4 Stunden lateinische, 4 Stunden griechische Grammatik, 4 Stunden lateinische, 4 Stunden griechische Lectüre, 2 Stunden Deutsch, 4 Stunden Geschichte zu geben hat (Dergleichen kommt oft vor), und dabei fähig wäre, die Forderungen, welche S. 47, 48, 49 an den Lehrer der Geschichte gemacht werden, auch nur leidlich zu erfüllen. Die Forderung ist an sich nicht unbillig, aber nur von dem zu lösen, der Geschichte als Lebensaufgabe treibt. Bei der herrschenden Vielerleithuerei müssten die Lehrer Universalgenies sein und noch etwas darüber hinaus. Die Behörden wissen recht gut, können wenigstens wissen — denn sie dürfen nur selbst den Versuch machen, — dass ein Mann, der Sechserlei zugleich thun soll, aus psychologischen Gründen Nichts eigentlich gut thun kann, aber sie beruhigen sich dabei, dass in den Reglements und Verordnungen allerlei vortreffliche Sachen stehen und in den Abiturientenprüfungen der Schein, äusserlich Aufgenommenes und nur zum schnellen Vergessen Gelerntes sei ein wahrhafter Besitz, durch den Zwang tant bien que mal aufrecht erhalten wird. Man macht sich eben selber etwas weiss, aber die Schüler werden nicht weise davon; man überfüllt sie und doch bleiben sie leer; ihr geistiger Organismus wird so entkräftet, dass er nichts mehr bei sich behalten kann, so zu sagen, einen perpetuirlichen Durchfall bekommt.

S. 51 ff. wird der Gewinn nachgewiesen, den das Deutsche aus der Betreibung der alten Sprachen ziehen kann. Der Verf. macht über den lateinisch-Griechischen Unterricht hier manche Bemerkung, die von den betreffenden Lehrern wohl erwogen zu werden verdient. Wir gehen indess darüber weg, um beim zweiten

* Ich nehme für Gymnasien drei an, in Preussen: Sexta, Quinta, Quarta.

Abschnitt anzukommen, der von der Wichtigkeit der deutschen Lectüre handelt. (S. 60—86.)

Was Ref. hier besonders freut, das ist der Umstand, dass auch Hr. H. „den deutschen Unterricht, um es mit Einem Male herauszusagen, durch und durch auf gehaltvolle und eindringende Lectüre gründen“ will, „nicht dass er damit sich abschlösse, aber wohl ist hiermit die natürlichste Basis gegeben für eigene inhalts- und lebensvolle Productionen für einen interessanten und fördernden grammatischen Unterricht, und für alle sonstige theoretische und historische Belehrung, wie Metrik, Poetik und Litteraturgeschichte.“ Ich gehe, wie den Lesern der Päd. Rev. bekannt ist, in dieser Forderung noch etwas weiter, verlange, dass nicht nur der deutsche Unterricht, sondern aller Sprach- und Litteraturunterricht auf Lectüre gegründet und dass ferner ein Theil alles Gelesenen auswendig gelernt werde.

Hr. H. hat sehr wohl gethan, sich die Mühe nicht verdriessen zu lassen, auf die classisch-philologischen und sonstigen Gegner der deutschen Lectüre und des deutschen Unterrichts überhaupt sorgfältige Rücksicht zu nehmen. Es ist immer dankenswerth, wenn Jemand sich überwindet, den von Natur Blinden oder durch Vorurtheil Verblendeten eine Wahrheit weitläufig zu demonstriren, die für den Sehenden keiner Demonstration bedarf. Nicht Jeder hat die Gewalt über sich..

Zuerst zeigt der Verf, dass die deutsche Lectüre unerlässlich ist. Wir zählen seine Argumente kurz auf. 1. Dem Sprechen geht das Hören voraus, am Hören dessen, was die Mündigen, die Verständigen sprechen, reifen die Unmündigen, die Unverständigen, zum eigenen Verständig-Denken und Sprechen. Bei Nationen, die noch keine Litteratur besitzen, beschränkt sich der Weg der Bildung hierauf; bei Nationen, die eine Litteratur haben, reicht das Sprechen hören nicht aus, das Lesen muss hinzutreten, wie zum Sprechen das Schreiben. 2. Durch Uebersetzungsübungen kann die deutsche Lectüre nicht ersetzt werden. Hierbei die gute Bemerkung, dass zwischen dem Uebersetzen und dem Deutsch-Lesen eine Wechselwirkung stattfindet. „Das Letztere schliesst, gut geleitet, immer neue Gebiete der Muttersprache auf, die sonst unbetreten bleiben würden, das Erstere nöthigt, diesen Gewinn, der sonst leicht nur ein möglicher bliebe, in einen wirklichen zu verwandeln und für die Dauer sich anzueignen.“ 3. Lebt sich der Schüler erst durch die Bekanntschaft mit der vaterländischen Litteratur, „welche als der klar herausgearbeitete Ausdruck des nationalen Geistes die wahre ideale Heimath ihres Gemüthes ist,„ in ein bewusstes geistiges Verhältniss zu der Nation hinein, er wächst fester und inniger mit ihr zusammen und dadurch erwacht erst eine recht freie geistige Regsamkeit, eine productive Stimmung in ihm. Hierbei macht der Hr. Verf. mehrere gute Bemerkungen über die Natur unserer Litteratur (S. 65—68),

die man nachlesen wolle. Sehr richtig wird bemerkt, dass erst die deutsche Litteratur des vorigen und des laufenden Jahrhunderts von durchgreifender Wichtigkeit für jede höhere Bildung ist, wenn diese nicht ganz aller nationalen Grundlage entbehren soll, und doch ist dieser Satz auch wieder höchst unrichtig. Der Hr. Verf. scheint hier das Wort „national" nicht genau analysirt auch zu sehr bloss an die neuhochdeutsche Litteratur gedacht und als Gegensatz zu der Litteratur seit Klopstock und Lessing die schlechte Zeit des siebzehnten Jahrhunderts im Sinne gehabt zu haben. Bezieht man das „national" auf das praktische Problem, den Schüler zu einem Inhaber der dermaligen die deutsche Nation erfüllenden Ansichten und Bestrebungen zu machen, so hat Hr. H. recht; lässt man aber auch noch ein mehr theoretisches Problem gelten, ich meine, will man, dass der Schüler eine Anschauung der Entwickelung des deutschen Ethos gewinnen soll, so reicht die neuhochdeutsche Litteratur nicht aus, man muss die mittelhochdeutsche Litteratur mit hieinziehen und von der neuhochdeutschen Litteratur dem sechszehnten Jahrhundert und den besseren Geistern des siebzehnten Jahrhunderts auch die gebührende Aufmerksamkeit zuwenden. Um nun von diesen letzteren zu reden, so haben viele Autoren jener Zeit mehr als ein blos historisches, sie haben ein actuales Interesse, man denke nur an U. von Hutten, Sebastian Franck, Leibnitz u. e. A. Dazu ist das historische Interesse nicht minder zu berücksichtigen, wenn man z. B. bei Luther, der doch ohne Zweifel einer der gebildetsten Männer seiner Zeit war, so überaus einfältige und schiefe Ansichten über den Staat, die Naturkunde, die Philosophie * liest, so lässt sich daraus neben der Kenntniss dessen, was man vor dreihundert Jahren gedacht hat, gar viel guter Lehre ziehen. Wir kommen indessen später auf die ältere Litteratur zurück, und setzen nur noch hinzu, dass H. viel lesen lassen will, weil die Vielseitigkeit und Vielgestaltigkeit der deutschen Litteratur diess nöthig mache. Einige Bemerkungen dazu werden später eine bessere Stelle finden.

Zweitens wird darauf gedrungen, dass nicht nur Deutsches gelesen, sondern dass in der Schule Deutsches gelesen werde. Einmal sei der wahre, einzig vernünftige und sittliche Weg dem Laster der Leserei zu begegnen, diess, dass man lesen lehrt.

---

* In dem Sendschreiben „An den Christlichen Adel deutscher Nation: von des Christlichen standes besserung" liest man u. A.: „*hie were nu mein rad, das die bucher Aristoteles, Phisicorum, Metaphysice, de Anima, Ethicorum, wilchs bisher die besten gehalten, gantz wurden abthan, mit allen anderen, die von naturlichen dingen sich rumen, so doch nichts drynnen mag geleret werden, widder von naturlichen noch geistlichen dingen .... Ich darffs sagen, das ein topffer mehr Kunst hat von naturlichen dingen, den in denen buchern geschrieben stet. Es thut mir wehe in meinem hertzen, das der vordampter, hochmutiger, schalckhafftiger heide, mit seinen falschen worten soviel der besten Christen verfuret und narret hat, got hat vns also mit yhm plagt, vmb vnser sund willen.*"

Das ist richtig, und ich habe in der Préface p. IX meines Tableau anthologique, T. II. 2. Dasselbe gesagt, es gilt aber für alle rechte Lectüre und ist darum kein eigentliches Argument für die deutsche Lectüre. Wichtiger und richtiger ist, wenn weiter bemerkt wird, dass der Schüler bei der deutschen Lectüre lernt, stets das Ganze im Auge zu haben, dass diese Gewohnheit dann auch der Lectüre des in fremder Sprache Geschriebenen zu gute kommt, bei welcher einem Schüler, der nicht schon sonst an zusammenhängende Auffassung gewöhnt ist, das Ganze über dem Einzelnen verloren geht. Hr. H. hätte hier vortheilhaft daran erinnern können, dass das Lesen (und Verstehen des Gelesenen) eine mit Synthesis versetzte Analysis ist. Lesen Schüler nur Schriften in fremder Sprache, so kommt das synthetische Moment der Interpretation, das Verstehen der einzelnen Stelle durch die Idee des Ganzen, nicht gehörig zu seinem Rechte, wie das analytische Moment nicht zu seinem Rechte käme, wenn nicht Fremdes gelesen würde. Auch ist es sehr richtig, wenn Hr. H. bemerkt, dass die innere Schwierigkeit des Verständnisses bei den gedankenvolleren neueren Schriftstellern grösser sei als bei den alten Dichtern; freilich würden sich die meisten classischen Philologen bekreuzen, wenn sie hier läsen; „Wer Pindar so fertig zu lesen verstände, wie ein Knabe seine Fibel, gehe er dann doch einmal an Schillers Künstler u. s. w., und es wird ihm, wenn er nicht ausdrücklich hierauf geübt und vorbereitet ist, dabei zu Muthe sein, als seien diese griechisch und Pindar deutsch.“ Ref. kann dem Satze, dass die Neueren ebenfalls der Interpretation bedürfen, nicht widersprechen (hat er ihn doch selbst behauptet: „Moderne Philologie“ S. 21—22), indess scheint der Ausdruck bei Hrn. H. doch nicht ganz genau zu sein. Antike und neuere Schriftsteller bieten beide Schwierigkeiten für das Verständniss dar, aber verschiedenartige. Was den Gedankengehalt betrifft, so ist es sicher, dass Pindar, wie gediegen und kernhaft auch seine Gedanken sind, leichter ist als Schiller in seinen didaktisch-lyrischen Gedichten, weil das Denken der Neueren in einer philosophischen Bildung wurzelt, das der Alten aber mehr das concrete Leben zur Grundlage hat und dieses — ein gesundes Empfinden und Denken darüber — reflectirt. Indem aber der heutige Leser mit dem heutigen Autor in derselben Atmosphäre athmet, so wird diese Schwierigkeit einigermassen gemildert, besonders aber fällt die Schwierigkeit fort, welche bei der Lectüre der Alten dadurch entsteht, dass sie in einem Leben wurzeln, dessen religiöse, politische und sociale Organisation und Geschichte erst studirt werden muss, und in so fern bietet ohne Zweifel Pindar dem Leser grössere Schwierigkeiten dar als Schiller oder Göthe. Vielleicht können sich unter dieser Modification die classischen Philologen mit Hrn. H's Behauptung zufrieden geben. — Die Widerlegung einiger gewöhnlichen Einwürfe, z. B. ein Schüler lese besser dieses,

ein anderer jenes, oder Lessing, Göthe und Schiller seien ohne solche Lectionen gross geworden u. s. w., übergehen wir.

Drittens wird verlangt, dass neben der Schullectüre noch von den Schülern zu Hause gelesen werde, und zwar nicht blos als Erholung (dazu schlägt der Verf. Reisebeschreibungen und ähnliche durch den Stoff bedeutende Bücher vor), sondern mit Ernst und als wirkliche Arbeit. Hr. H. polemisirt hier gegen Hrn. Deinhardt, der in seiner bekannten Schrift sagt: „Die deutsche Lectüre gehört in die Erholungsstunden des Schülers. Die eigentliche Arbeit bietet das Studium der alten Classiker.“ Eine ähnliche Aeusserung erinnern wir uns in einer kleinen Schrift von Hrn. Döderlein in Erlangen gelesen zu haben. Mich dünkt, der Streit zwischen diesen beiden Ansichten hebt sich leicht. Der Eine wird zugeben, dass es besser ist, wenn mit Ernst, wenn secundum legem artis gelesen wird als wenn das Lesen z. B. der Schillerschen oder Goetheschen Schriften uns eine Erholung ist. Der Andere wird zugeben, dass es bei den meisten Schülern, wenn sie deutsche Dichter zu Hause lesen, mit der Arbeit nicht viel auf sich hat. Hier kann nur Eins helfen, was ich in der schon einmal erwähnten Préface meines Tableau anthologique T. II. 2. angedeutet habe: * der Lehrer muss für die Schule solche Aufgaben (schriftliche und mündliche) stellen, welche vom Schüler gar nicht zu lösen sind, wenn er nicht eine gewisse Schrift oder vielleicht mehrere — wenn zu vergleichen — mit Anstrengung gelesen, wiederholt gelesen, überdacht, analisirt, excerpirt, sich angeeignet, mit Einem Worte verdaut hat. Es würde hier zu weit führen, im Einzelnen solche Aufgaben zu nennen, nur zwei Beispiele aus einem verwandten Gebiete. In einer Unter-Secunda (N. B., wenn der französische Unterricht nicht blos par manière d'acquit an der Schule gegeben wird) ist, nachdem eine Tragödie von Corneille und eine andere von Racine gelesen und in den deutschen, lateinischen, griechischen und französischen Stunden mit den Tropen und Figuren bekannt gemacht worden ist, die Aufgabe nützlich, die Schüler zwei andere entsprechende Tragödien von Corneille und Racine, etwa Cinna und Brittanicus privatim lesen zu lassen, mit der Forderung, dass sie 1. alle Tropen und Figuren der einen und der andern Tragödie aufsuchen, 2. zeigen, für welche Art von Redeschmuck jeder der beiden Dichter in dem vorliegenden Stücke Vorliebe gezeigt hat, und dass sie 3. die figürlichen Ausdrücke mit den eigentlichen vergleichen und ihre Meinung darüber abgeben, welche von den gebrauchten Tropen und Figuren an der Stelle, wo sie stehen, die besten oder weniger gute

---

* Es heisst dort: „Pour les jeunes esprits naturellement légers et disposés au vice de la distraction, car c'en est un, on ne trouve rien qui les force mieux l'attention suivie et concentrée, première des vertus, que la necessité de travailler d'après un modèle. C'est alors qu'un auteur est étudié, que les explications du maître sont écoutées.“

Dienste thun. In einer Prima kann man ein französisches und ein deutsches oder griechisches Gedicht über denselben Gegenstand vergleichen lassen; besonders Dramen, aber auch andere, wie ich denn z. B. immer grosse Freudigkeit bei den Schülern gefunden habe, wenn ich ihnen aufgab, Boileau's Art poétique mit Horazens ars poetica in Bezug auf Anordnung des Stoffes, Motivirung der Gedanken, Begründung der Vorschriften u. s. w. zu vergleichen, dabei sämmtliche Stellen anzugeben, wo der Franzose mit des Römers Kalbe gepflügt hat u. s. w. Für mittlere Classen kann man auch schon eine arbeitsvolle Privatlectüre erzwingen. Man muss nur Aufgaben zu stellen wissen. Ich habe manchmal ein mehrere Bogen starkes Lesestück aufgegeben, mit der Forderung, ein Wörterbuch über dieses Lesestück anzufertigen, oder aus demselben Beispielsätze zu einem Abschnitte der Syntax zu suchen. U. a. m. Benutzt man die deutsche Lectüre zu ähnlichen Arbeiten (nicht zu den gleichen), so kann man ziemlich darauf rechnen, dass die Schüler mit Verstand lesen.

S. 82—85 werden einige Gründe dafür beigebracht, dass die deutsche Lectüre (und Interpretation) die natürliche Grundlage für alle Bildung abgebe, welche in den deutschen Lectionen zu erzielen ist. Was die Technik betrifft, das Schreiben und Reden, so ist die Sache von selbst klar; bei den theoretischen und historischen Fächern wird sie von Manchen noch verkannt. Was Hr. H. darüber bemerkt, wird hoffentlich Eindruck machen und beachtet werden. Uebrigens sind Hr. H. und ich es nicht allein, die sich gegen den hergebrachten und rein theoretischen Unterricht in Grammatik, Metrik, Poetik und Rhetorik erklären, als wären alle diese Dinge vom Himmel gefallen und wären so isolirt und abstract zu betrachten wie ein Mineral; auch in der Vorrede zu Wilhelm Wackernagel's Deutschem Lesebuche (II.) findet man Aehnliches gesagt. Was man so hier und da für deutsche Metrik ausgegeben sieht, ist zum Lachen, mit der Poetik ist man so in die Klemme gekommen, dass auf den meisten Schulen gar nicht mehr die Rede davon ist (eben so wenig von der Rhetorik), es scheint als ob dieselbe schöngeistigen Candidaten des Predigtamtes und Mädchenschulen anheim gefallen wäre. Hat man erst begriffen, dass die deutsche Metrik ein Theil der deutschen Grammatik ist, der nur historisch behandelt werden kann, und dass die Poetik und Prosaik nur ein Resultat des Studiums der Litteraturgeschichte sein können, aber ein Resultat, das gewonnen werden muss, so wird man diese Disciplinen in einer schulmässigen Gestalt schon wieder in die Schulen bringen.

(Schluss folgt.)

B. Hand-, Lehr- und Lernbücher.

II.

Charakteristik des Horaz. Ein Beitrag zur Litteraturgeschichte von *W. S. Teuffel*. Leipzig, Otto Wigand. 1842.

Die Abgötterei, die im vorigen Jahrhundert von den poëtis minorum gentium, die aber damals für Sterne erster Grösse galten, mit Horaz, ja sogar mit seinen modernen Nachahmern, z. B. Sarbievius, getrieben wurde, war es wohl zuerst, die Manchem den Geschmack an Horaz, besonders als Odendichter, verleidet hat. Ich muss gestehen, dass ich mich nie, nicht einmal zu der Zeit, wo man Alles bewundert, was man selbst nicht machen kann (etwa glatte Verse), von der Horazischen Muse angesprochen fühlte. Die römische Poesie überhaupt war für mich ohne alle Reize. Ich stehe insofern im Nachtheil gegen den Verf. dieses Schriftchens, der seine frühere Verehrung gegen Horaz durch einen Aufsatz „de Horatii erroribus“ in Jahns Jahrbüchern b. Suppl.-Bd. an den Tag gelegt hat, jetzt aber durch fernere Forschung und Bildung auf ein ganz entgegengesetztes Urtheil über den Mann geführt worden ist. Nun gleichviel, wir stehen jetzt auf Einem Punkt, und es ist mir, als wäre mir ein Stein vom Herzen, seit ich meine Antipathie durch wissenschaftliche Begründung in ein Urtheil verwandelt sehe. Als ich in Riemers widerwärtigem Buch über Göthe von diesem das Urtheil las, das in Horaz Nichts anerkennt, als „technische und Sprachvollkommenheit, d. h. Nachbildung der griech. Metren und der poetischen Sprache, nebst einer furchtbaren Realität ohne alle eigentliche Poesie, besonders in den Oden,“ Bd. 2. S. 643 ff., so wurde mir, mit meiner ungünstigen Stimmung gegen Horaz, schon leichter ums Herz. Man steht nicht gern einsam mit einem Urtheil, das leicht durch zufällige Umstände, z. B. ungeniessbare Interpretation durch einen Lehrer der Jugend, veranlasst sein kann, um so weniger gern, wenn man insgeheim vom Autoritätsglauben, dessen letzte Spuren vielleicht in Jedem unvertilgbar sind, Einflüsterungen vernimmt, man könnte doch vielleicht dem allgemein geschätzten Autor Unrecht thun. Wenn dann Hegel geradezu sagt (in seiner Aesthetik) „vielen Oden sehe man den Gedanken an: ich will doch auch, als dieser gebildete und berühmte Mann, ein Gedicht auf diesen Anlass machen,“ so hat er gewiss Vielen aus der Seele gesprochen. Es gieng aber mit Horaz, wie mit dem Neuen Testament: diess hat Teuffel richtig bemerkt. Die Rationalisten merzten aus, schoben, durch die Umdeutung und durch die Annahme der Accommodation, ein, was ihnen beliebte, und hatten dabei den Mund voll Lobs für die so misshandelten Schriftsteller. Eben so verfuhr Hofmann-Peerlkamp mit Horaz, was ihm nicht in sein vorgefasstes Bild von Horazens Eigenthümlichkeit passte, das warf er heraus, liess aber den so verstümmelten, nach seinem Dafürhalten aber gereinigten Dichter in seinem Werthe stehen.

Der Glaube aber, dass nur die reinste, philosophische Wahrheit im N. T. und in Horaz nur die lauterste, ächteste Poesie zu finden sei, fiel beinahe zu gleicher Zeit, wo man überhaupt anfieng, das Antike nicht blos kritisch im philologischen, sondern auch im philosophischen, ästhetischen Sinn zu betrachten. A. Stahr hat für Horaz's Beurtheilung die Bahn gebrochen, Teuffel hat alle früheren Behauptungen und Andeutungen über dieses Autors Werth und Unwerth kritisch beleuchtet, und so erst ein wissenschaftliches Urtheil über Horaz möglich gemacht. Das mehr und mehr gewonnene und geläuterte kritische Urtheil über unsre eigenen Dichter, über den Werth unserer Litteratur, hat auch das ästhetische Urtheil über die Alten unbefangner, freier gemacht; das Vorurtheil, als stehe in ihren Schriften allein die lautere Wahrheit, als sei nur bei ihnen das Schöne in makellloser Gestalt zu finden, ist verschwunden. Horaz als Lyriker ist, in Uebereinstimmung mit seinen eigenen Aeusserungen, verurtheilt; sein Gebiet ist nur die Conversationspoesie, die Satiren und Episteln: nur in diesen ist er original, gross. Seine Oden sind mehr oder minder glückliche Nachbildungen, Copien fremder griechischer Muster. Der Drang seines eigenen Talents hat ihn nicht zu Einem lyrischen Verse genöthigt.

„Horaz ist ein Römer, der zu viel von den Fleischtöpfen Griechenlands gekostet hat, als dass er an der magern Hausmannskost des römischen Geistes ungetheiltes Behagen und volle Befriedigung hätte finden können. — Auf der andern Seite aber wurzelt er so tief in dem specifisch römischen Wesen, dass den leichten, flüchtigen griechischen Geist in ihm römische Substanzialität immer wieder niederzog und in Banden schlug.“ Mit diesen Worten beginnt Teuffel die Charakteristik von Horaz, und gibt hiemit zugleich die Angel, um die sich seine ganze Darstellung von Hor. Eigenthümlichkeit dreht. Wenn im ganzen Alterthum die Subjectivität, der Mensch, Nichts, die Objectivität, der Staat, der Bürger Alles galt, so ist doch das Verhältniss zwischen der Substanz, dem Staat, und dem Accidens, dem Menschen, ein ganz verschiedenes in Rom einerseits, in Hellas oder Athen andererseits. Das römische Subject ist an sich arm und leer, nur die Substanz, der Staat, gibt ihm einen Inhalt, er ist sein willenloses Werkzeug, und was er ist, ist er nur in seiner Einheit mit der Substanz; das griechische Subject wäre auch für sich Nichts, aber es kann sich gar nicht lostrennen von seiner Substanz, es sehnt sich nach der Substanz und dem Einssein mit ihr eben so sehr, wie die Substanz sich nach dem Subject sehnt; hier ist wahre Reciprocität, dort hat nur das Ganze Rechte, das Einzelne nur Pflichten. Der griech. Gott ist einsam ohne den Menschen, darum steigt er zu ihm herab und labt sich mit ihm, eben so der Staat. Der röm. Gott ist der selbstgenügsame und doch nie zu befriedigende, ihm gegenüber gibt es nur ein Sollen, kein Wollen, dem Römer ist die Verfassung nie ein altes Gewand, an dem zu ändern

Impietät wäre: mit der alten Form würde man auch den alten gediegenen Inhalt, den Sinn der Väter, zu verlieren glauben, lieber macht man sichs daher unbequem, lieber belügt man sich selbst, man trage noch im Wesentlichen das Alte, als dass man es offen und mit Einem Mal sich vom Leibe zöge; man würde fürchten, sich damit die eigene Haut vom Leibe zu reissen. Der Römer hat keinen Humor, er darf keinen haben, nur die Substanz richtet über das Individuum, nicht aber umgekehrt, der Römer kennt daher nur die Satire, der Grieche hat Komödie.

Diese Charakteristik beider Völker hielt T. für nothwendig, um ein sicheres Urtheil über Horaz, der mit griech. und röm. Geist zugleich im Verhältniss stand, fällen zu können. Sie schliesst sich zunächst an Bernhardy's Grundriss der röm. Litteratur an, führt aber geistreich und treffend aus, was dort mehr nur angedeutet ist. — Schriftstellerei liegt eigentlich gar nicht im Charakter der Römer, ihr Beruf ist die That, nicht das Wort, ein ächter Römer konnte nur das Kriegshandwerk, politisch und militärisch, nach innen und nach aussen treiben, zu Haus musste ein ächter Römer pflügen, nicht schreiben. Die ganze röm. Litteratur ist ein Abfall vom röm. Charakter. Nur die Freigelassenen schriftstellerten in der Blüthezeit des röm. Staates. Wenn man ins Schauspiel gieng, so wollten die Männer der That eben wieder Thaten sehen, Handlung, und Horaz selbst sagt:

Media inter carmina poscunt
Aut ursum aut pugiles: his nam plebecula gaudet.

Der Gladiator galt mehr als der Dichter.

Man wundert sich billig, wie auf diesem Boden auch nur das dürftigste lyrische Blümchen gedeihen konnte. — Auch Horaz stammt von einem Freigelassenen ab. Seine ganze Erziehung war daher zum Theil unrömisch, mehr griechisch. Den positiv römischen Lebensgehalt trug er nicht in sich, er hatte, wie Peter Schlemihl, keinen Schatten, kein eigentliches Vaterland, in dessen Substanz seine Subjectivität zu seiner Befriedigung aufgegangen wäre. Er musste sich, wie Chamisso, erst ein geistiges, zweites Vaterland erringen, und von diesem Ringen gibt seine Odendichterei Zeugniss. Das ist die günstigste Seite, die sich ihr abgewinnen lässt. Der Staat selbst, in dem er geboren, die Substanz lag im Todeskampfe, Alles wies ihn auf sein Ich zurück, und — auf andre Ichs, — daher die Satiren, die so viel Staub aufwerfen, die mit solcher Empfindlichkeit aufgenommen wurden, eben weil sie nicht vom röm. Standpunkt aus, wie die eines Juvenal, Persius und A. spotteten, sondern von dem eines völlig Emancipirten, eines Fremden lächelten, Andre und sich mit verhöhnten. Es ist der subjective Egoismus, nicht der nationale, der aus ihm spricht, der aristippische, Eudämonismus, „Mihi res, non me subjungere rebus.“ Ep. 1, 1, 19. war sein Wahlspruch. Selbst seine Liederlichkeit trieb er mit Verstand, während der sinnliche Ovid sich eben darin gehen

lässt. Alles ist Reflexion bei Horaz. Diess ist denn auch der Grund, warum er von seinen Sinnesverwandten im vorigen Jahrhundert, von den poetischen Philistern, so brünstig angebetet wurde. Man lese hierüber Gervinus nach, der seinen Leuten auf den Grund der Seele schaut. Er zieht sich zurück aufs Land, das politische Treiben in Rom ist ihm zu laut, zu verdriesslich, er hält sich die politischen Wirren vom Leibe, wirft, wo er einmal ins Feuer geht, den Schild weg, und lacht noch darüber, müssige Selbstbeschauung geht ihm über Alles, er wäre nicht einmal Minister geworden wie Göthe; aber das ist gewiss, er wäre, wenn er heute gelebt hätte, wie Rückert, sicher nach Berlin berufen worden. Wäre er ein reiner Dichter gewesen, er hätte nie eine Poetik geschrieben. Schiller hat ästhetische Abhandlungen, Jean Paul eine Vorschule der Aesthetik geschrieben, aber T. hat Recht, beiden hängt auch ein gut Theil Prosa an, der Vater der Aesthetik ist kein Dichter gewesen, es war Aristoteles. Horaz aber ist der Vater der Schöngeisterei. Was lehrt Horaz in seiner Dichtkunst? Handwerkskniffe, Vortheile, weiter Nichts! Er zeigt, wie man ein Gedicht *macht*, ohne Dichter zu sein, aber nicht, wie ein Lied *wird*. Plato nennt das Dichten einen schönen Wahnsinn, bei Horaz ist es eine Kunst, die man, wie jedes Andre, lernen kann. J. J. Wagner hat eine Dichterschule geschrieben, und behauptete darin noch vor einigen Jahren, das Dichten sei keine Sache des Genies, jeder Gebildete könne am Ende, wenn er ernstlich wolle, dichten lernen; aber er hat das Paradoxon doch weit weniger prosaisch, wenn auch nicht viel glücklicher als Horaz, ausgeführt.

Diese Poetik kann uns also kein günstiges Vorurtheil für die Horazische Lyrik erwecken, noch weniger der Umstand, dass er nachweislich *vor* seinem 33. Lebensjahre keine Ode angefertigt hat. Seine Lyrik findet ihren natürlichen Boden weder in seiner Individualität, denn er war ein Verstandesmensch, ein Mann der Reflexion, d. h. der Prosa, noch in seinem Volke, noch in seiner Zeit. Seine Lyrik ist eine Treibhauspflanze. Was seine Zeit Poetisches enthält, der Kampf zwischen der alten und neuen Ordnung der Dinge, das hat ihn nie poetisch berührt, das ist in keiner seiner Oden zum lyrischen Ausdruck gekommen. Freundschaft, Liebe (und welche Liebe! die käufliche!), Wein sind seine Themen, und wenn er von August und Mäcen spricht, so sind das seine Gönner und Freunde; die röm. Götter sind ihm poetische Figuren, weiter Nichts, seine Mythologie ist die griechische, er glaubt nicht daran, dazu ist er zu gescheit, aber er braucht sie, die kahle Wand der Prosa mit poetischen Tapeten zu überziehen, mit saubern, geschmackvollen Tapeten, das ist sein Verdienst. Die Versmaasse hat er nicht dem Pindar, nicht den tragischen Chören nachgebildet, sondern der Sappho und dem Alcäus, die Sprache hat er schwerlich gefördert, daher öfter aber geschraubt, sie zum Tanzen genöthigt, „wo ihr alle

Zehen weh thaten.“ Er hat die Phraseologie der griech. Chöre, die oft so unendlich prosaisch sind, sich angeeignet, aber dabei ist er auch stehen geblieben. Die griech. Chöre sind meist Intermezzo's, die die Reflexion macht, aber keine Lyrik. „Wer das Wesen der Poesie in die Singularität der Wendungen, Figuren, Metaphern, Bilder und dgl. setzt, wer die poetische Form, die Versification für das Hauptsächlichste, wo nicht Einzige hält, der wird wohl auch fernerhin die Oden des Horaz ausserordentlich poetisch finden, und ihn selbst für einen der grössten Dichter halten.“ Für uns Andere, die wir über die Theorie „des leidlichen Verses“ hinaus sind, hat Horaz zwar historischen und psychologischen, aber keinen absoluten, keinen ästhetischen Werth. Und wir Deutsche brauchen ihm für das, was er unserer Litteratur war, gar nicht sonderlich dankbar zu sein. Der wahren Poesie hat er nur geschadet, indem die Meistersängerei an ihm sich heranbildete. Mit der Emancipation von Horaz begann erst unsre Poesie: das dürfen wir nie vergessen.

Hr. Teuffel wird durch die Anerkennung, die sein Schriftchen über Horaz von so vielen Seiten findet, sich doppelt aufgefordert fühlen, in einer Ausgabe des Horaz mit kritischem Commentar seine Behauptungen noch näher im Einzelnen zu begründen. Er wird nie Ursache finden, ein Wort von dem was er im Allgemeinen behauptet, bei der detaillirten Ausführung seines Urtheiles zurückzunehmen. Wer A sagt, muss B sagen. — Dass der Teufel der Kritik, dem sich die moderne Welt verschrieben, auch den Horaz geholt hat, wird die Pedanten verdriessen, die Jugend aber gewinnt nur, je mehr Ballast hinausgeworfen, je geringer die Versuchung, über dem Werthlosen das Werthvolle zu versäumen. Die Geschichte, und so auch die Litteraturgeschichte, wächst so ins Immense, dass die Kritik nothwendig aufräumen oder Gott unsre Lebenszeit verlängern muss, wenn wir damit fertig werden wollen. „Eine Litteraturgeschichte auch der Classiker thut Noth, welche dasjenige der alten Welt gegenüber leistet, was auf dem Gebiet der deutschen Litteratur Gervinus geleistet hat,“ und zu einer solchen kritischen Litteratur-Geschichte hat Hr. Teuffel allerdings einen sehr werthvollen Beitrag geliefert. Lest auch in Zukunft euren Horaz, aber mit freiem, poetischem Sinn, lasst euch durch die künstlichen Phrasen nicht blenden, ihr könnt auch an ihm, wie noch tausend andere minder Begabten, lernen, wie man nicht dichten soll. Hier, wo die Reflexion ihren glänzendsten, scheinbar poetischen Triumph gefeiert hat, mögt ihr am besten belehrt werden, wie nichtig alle Didaktik in der Poesie ist, wie sehr also jeder junge Mensch sich selbst täuscht, wenn er eine geringe poetische Anlage durch Befolgung von Horaz Beispiel und Lehre glaubt zur wirklichen Production steigern zu können. Horaz ist weder ein Talent noch ein Charakter, der der Jugend zu empfehlen ist. Jene „furchtbare Realität,“ jener Mangel an sittlicher Stärke, an

Nationalgefühl, an Gemüth wird durch seine Kunstpoesie nicht aufgewogen. Wenn der Egoismus und die systematische Liederlichkeit sich noch mit poetischen Lappen behängt, wird sie für einen reifen, gesunden Menschen nur um so widerlicher, für einen schwachen, noch umherlastenden, ästhetisch und sittlich haltlosen, nur um so verführerischer sein. Der klare, lautere Bach der griech. Poesie ist in Horaz getrübt, geht an die Quelle, lest die Griechen selbst, das Beste schmeckt nicht mehr aus zweiter Hand, und wenn auch an jedem Finger derselben ein Diamant steckte. Beim Licht besehen ist aber oft der Diamant böhmisches Glas. Ludwig Seeger.

Das altgriechische Theatergebäude. Nach sämmtlichen bekannten Ueberresten dargestellt auf neun Tafeln von *J. G. Strack*, Baumeister, Prof. der königl. Akademie der Künste, Lehrer u. s. w. Potsdam 1843. Verlag von Ferdinand Riegel. gr. Folio.

Bei dem regen Leben, welches in den verschiedenen Theilen der Philologie herrscht, musste man wohl erwarten, dass die auf Befehl Sr. Majestät des Königs von Preussen in Bühne gesetzte und möglichst nach antiquer Weise aufgeführte Antigone des Sophokles Veranlassung geben würde, manche Theile des griechischen Drama und Theaters einer genauern Besprechung zu unterwerfen. Man durfte dieses um so mehr erwarten, als die Philologen zwar jetzt noch eben so fleissig, wie früher, dem Studium der griechischen und römischen Classiker obliegen, aber bei der grossen Leichtigkeit zu reisen doch auch häufig Ausflüge nach Italien, Sicilien, Griechenland und selbst nach Kleinasien machen, und daselbst auch die Ueberreste der alten Theater, die selbst in ihrer Zerfallenheit manches noch deutlicher lehren, als Bücher, einem genauen Studium unterwerfen, welches bei der vorhergehenden Bekanntschaft mit den Nachrichten der Alten jedenfalls erfreuliche Resultate über das Aeussre des Bühnenwesens geben musste. Ob wir nun gleich die Arbeiten von Böckh, Tölken, Fr. Förster, Schacht, Rosenberg (bei seiner Uebersetzung der Elektra des Sophokles), Richter (Vertheilung der Rollen unter die Schauspieler) und andere Schriften und Schriftchen durchgesehen haben, welche mehr oder minder auf die Darstellung der Antigone sich beziehen; so kann es doch nicht unsre Absicht sein, sie hier einer Kritik zu unterwerfen, oder auch nur über sie referiren, denn sie gehören eher der strengen Philologie, oder der Aesthetik an, als der Pädagogik, berühren jedenfalls das Gebiet unserer Revue nur in einigen Punkten. Dagegen bietet die obengenannte Schrift Hrn. Stracks mehrere Seiten dar, wegen welcher sie in der pädagogischen Litteratur genannt zu werden verdient. Die Tragödien der Griechen werden wohl in allen Gymnasien in den obern Classen gelesen, und von den Römern wenigstens Terenz auch in den Classen, welche man nicht geradezu die obern nennen kann. Wenn man nun auch den Sinn dieser Tragödien und Komödien verstehen kann, ohne dass man die Einrichtung des antiquen Theaters kennt; so trägt

es doch gewiss wesentlich zur Kenntniss des antiquen Lebens bei, auch die Aufführung eines erklärten Stückes kurz zu berühren, was nicht ohne Kenntniss des Theaters geschehen kann. Wollte ein Lehrer ja die Darstellung eines erklärten Stückes gänzlich unberücksichtigt lassen, so könnte ihm leicht das widerfahren, was dem Lehrer des Refer. vor mehreren Jahren geschah. Dieser wurde nämlich durch Fragen so lange geplagt und in Verlegenheit gesetzt, bis er endlich Genelli und Stieglitz Archäologie der Baukunst zu Hülfe nahm, und uns nun zwar einen Grundriss eines antiquen Theaters zeigte, aber aus der Beschreibung selbst nicht herauskommen konnte. Er sprach bei der Erklärung von Sophokles's Aias nach den Andeutungen des Scholiasten zwar von dem Ekkyklema; konnte aber weder sich selbst noch seinen Schülern die einfache Sache deutlich machen. Der Philolog, welcher in höhern Gymnasialclassen lehrt, ist daher genöthigt, bei der Erklärung der griech. Tragiker das antique Theater zu berücksichtigen, und schon im Jahr 1835 gab Dr. Karl Wilhelm Schneider, Prof. am Gymnasium in Weimar, eine kleine, aber für diesen Zweck recht brauchbare Schrift heraus, „das attische Theaterwesen. Zum bessern Verstehen der griechischen Dramatiker nach den Quellen dargestellt.“ Nur ist zu beklagen, dass dieser Schrift nur ein dürftiger Grundriss beigefügt und unter den verschiedenen Nachrichten über das antique Theater der Zeit nach fast kein Unterschied gemacht ist. Auch der Plan eines antiquen Theaters in Homers Bildern des griechischen Alterthums (Tafel LIX) ist ungenügend, und die innere Ansicht des Theaters in Taurominium (Taf. LVIII) ist werthlos für die Zwecke der Schule, da man das Theater schon genau kennen muss, wenn man aus diesen Ruinen das Bühnengebäude, die Orchestra und die Sitze der Zuschauer herausfinden will. Hr. Strack ist daher durch die vorliegende Schrift gewiss dem Wunsche und Bedürfniss manches Philologen an Universitäten und Schulen entgegengekommen, indem er nicht nur die Zeichnungen der sämmtlichen bekannten Theaterüberreste aus oft schwer zugänglichen Werken gibt, sondern auch mit architektonischem Künstlersinn ein Theater, nämlich das zu Egesta, auf der ersten Tafel restaurirt dargestellt hat. Den Tafeln voraus geht eine deutliche und genügende Beschreibung des Theaters, in welcher von dem Baumeister manches besser und richtiger dargestellt ist, als es der treufleissige Prof. Schneider thun konnte. Zuerst unterscheidet Hr. Strack das römische Theater, in welchem die Sitze der Zuschauer immer nur einen Halbkreis bildeten, von dem griechischen, in welchem die Sitze entweder ein Kreisstück von 185° bis 260°, oder einen durch Tangenten verlängerten Halbkreis ausmachten. Ferner ist bei der Anlage der griech. Theater grösstentheils ein Felsen oder ein Hügel zu den Sitzen der Zuschauer ausgehauen, und hie und da durch Anbau nachgeholfen, während die römischen Theater gewöhnlich auf einer Fläche liegen und durch Gewölbe unterstützt sind. Die Grösse

der antiquen Theater ist dadurch gut veranschaulicht, dass alle nach dem gleichen Maassstabe gezeichnet und zur Vergleichung noch die Opernhäuser in Berlin und Neapel beigefügt sind, die kleiner erscheinen, als die Theater mancher nicht sehr bedeutenden griech. Stadt. Dann bespricht Hr. Str. die Sitzstufen, die Diazomata und die strahlenförmigen Treppen, welche die κερκίδες bilden. Diese Treppen sind in manchen Theatern so eng, dass auf ihnen nicht zwei Personen neben einander gehen können. Alles was die Eingänge zu den Sitzen der Zuschauer betrifft, ist von Hrn. Str. besser dargestellt, als von Schneider; namentlich unterscheidet er die Theater, in welchen alle Sitze der Zuschauer in Felsen gehauen, von denen, in welchen nur bei der untern Abtheilung der Sitze dieses der Fall war. Die Eingänge waren darnach bedeutend verschieden. Ueber die Aufstellung der Schallbecken (ἠχεῖα) ist Hr. Str. in demselben Zweifel wie Schneider S. 69. Er bezweifelt, dass in der Blüthezeit Griechenlands die Sitze der Zuschauer mit einem Zelte überzogen gewesen, und glaubt wohl richtig, dass die im Theater von Syrakus im mittelsten Diazoma für die Zeltstangen gemachten Löcher erst in der römischen Zeit angebracht worden sind. Bedeutend weicht Hr. Str. bei der Bestimmung der Lage von den charonischen Stiegen von Schneider ab, und wie uns bedünken will, mit Unrecht. Während Schneider sie auf beide Seitenbühnen in die Gegend der Periakten versetzt, findet Hr. Str. für sie den passendsten Platz „in der Mitte des die Orchestra begränzenden Umgangs unter den Treppen, welche zu diesen und den Sitzstufen führen." Verstehen wir diese Worte recht, so muss ein Geist, um auf die Bühne zu gelangen, erst die ganze Orchestra durchschreiten, was doch keineswegs anzunehmen ist. Oder sollte Hr. Str. diese charonischen Stiegen dahin verlegen, wo sie bei Homer sind? * — Dagegen hat Hr. Str. den Eingang für den Chor bei Griechen und Römern richtig bestimmt. Der Chor gelangte durch Thüren in die Eingänge der Orchestra, und diese Eingänge waren bei den Griechen nicht mit Sitzen für die

* Tölken in seiner Abhandlung über die Antigone erklärt sich gegen die Ansicht von Genelli und bemerkt: „Unter der Bühne befand sich das Hyposcenium, welches durch seinen Namen hinlänglich erklärt wird, obwohl man auch hier es an Missgriffen nicht hat fehlen lassen. Durch eine Versenkung gelangte man hinauf und hinab. Mit der Orchestra stand jener „Raum unter der Bühne" durch Eingänge in Verbindung, deren Säulen den Zuschauern gegenüber ausdrücklich erwähnt werden; wie denn diess bei der Conformation des griechischen Theaters nicht anders sein konnte, Vor diesen Eingängen, nicht unter den Sitzen der Zuschauer, neben den Stufen (ἀναβαθμοί) für die Aufstellung des Chors, dicht an der dort in der Orchestra befindlichen Thymele, dem Altar des Bacchus, der bekanntlich auch Gott des Todes war, befand sich die Charonische Stiege (χλίμακες), nicht offen, sondern verschlossen durch ein Anapiesma, welches von jenem auf der Bühne ausdrücklich unterschieden wird (Pollux IV, 127, 132. cf. 123). Hatte der erscheinende Geist, z. B. der des Polydoros in der Cykula des Euripides, seine Rolle beendigt, so verschwand er durch die Versenkung auf der Bühne, trat aus dem Hyposcenium neben

Zuschauer bedeckt, sondern offen; denn ohne diess würde eine grosse Anzahl Zuschauer die Decoration der Skenenwand und die Schauspieler gar nicht gesehen haben, indem das Skenengebäude in den griechischen Theatern zuweit zurücklag und weniger breit war; im römischen Theater dagegen sind diese Eingänge überdeckt und für Sitze der Zuschauer eingerichtet, denn der Raum, wo der Zuschauer auftritt, liegt mehr in der Mitte der Orchestra. Freilich können auch nach dieser Darstellung Hrn. Strs. die am Ende (auf den beiden Hörnern) sitzenden Zuschauer im Theater von Side (Tab. VII. Fig. 1.), von Patara (Tab. VIII. Fig. 5.), oder im Theater auf Tafel VIII, 1. eben so wenig die Decoration der Skenenwand sehen, wie dieses auf dem Plane von Schneider bei den an den Enden Sitzenden möglich ist. * In der Beschreibung des Skenengebäudes weichen die Ansichten Hrn. Strs. und Schneiders über das Logeion sehr von einander ab. Schneider dehnt dieses lanzettförmig bis an die Thymele vor, während es bei Hrn. Str. nur einen Theil des Proskenion ausmacht, zwischen welchen und der Thymele und Orchestra noch ein bedeutender Raum übrig ist.

Von den neun sehr gut ausgeführten Tafeln stellt die erste die innere Ansicht des hier ergänzten Theaters in Egeste in zierlichster Weise dar, die zweite das fast noch ganz erhaltene Theater in Patara (aus der Zeit des Antoninus Pius), zu welchem hier zur Ergänzung nur die Säulengänge hinter dem Skenengebäude und die Piedestale mit den Figurengruppen auf den starken Eckpfeilern beigefügt sind. Auf der dritten Tafel sind dargestellt 1. die innere Ansicht des kleinen bedeckten Theaters in Pompeji, 2. die Ansicht der Bühne eines ergänzten griechischen Theaters mit der Ueberdeckung der Bühne zur Aufstellung der Maschinerie. Die vierte bis siebente Tafel enthalten die Grundrisse und Durchschnitte verschiedener Theaterüberreste, nämlich zu Epidauros, Argos, Rhiniassa, Sparta, Mantinea, Delos, Syrakus, Miletos, Laodikea, Dramyssos, Thorikos, Megalopolis, Tyndaris, Akrä, Melos, Egesta, Tauromenium, Sikyon, Side, Knidos, Myra, Telmissos, Patara und Aizani. Auf der achten Tafel sind ausser dem Grundrisse des Theaters zu Stratonike noch dargestellt 1. der Grundriss eines wiederhergestellten griechischen und römischen Theaters, 2. Grundriss eines griechi-

---

den Altar des Todesgottes und versank hier durch jenes zweite Anapiesma, das zuverlässig sich wieder schloss. Wofern nicht die Versenkung in der Orchestra nur gebraucht wurde, wenn der Chor, wie in den Eumeniden des Aeschylos, aus Wesen der Unterwelt bestand.“ Letzteres ist uns wahrscheinlicher; denn warum sollte der Geist, der durch das Anapiesma von der Bühne verschwunden ist, noch einmal sichtbar werden, um noch einmal zu verschwinden?

* Tölken ist gegen die Ansicht von Strack, und nimmt an (nach Vitruv), dass die Eingänge des Chores zwar überdeckt waren, und die Sitze der Zuschauer über dieselben hinweg bis an die Seitenwand des Prosceniums fortliefen. Die untersten Stufen sind nach seiner Ansicht weggeschnitten.

schen und eines römischen Theaters nach Vitruv, 3. Grundriss und Durchschnitt des Theaters zu Herkulanum und Pompeji. Die neunte Tafel endlich stellt die Einrichtung der Sitzstufen und Theatertreppen in verschiedenen Theaterruinen dar.

Wenn auch der Preis für die 9 gut ausgeführten Tafeln mit etwa sieben Gulden nicht zu hoch angesetzt ist; so würde sich doch gewiss Hr. Str. noch ein bedeutendes Verdienst um die mit irdischen Schätzen selten gesegneten Schulmänner erwerben, wenn er etwa zwei oder drei Tafeln, die für den Philologen besonders interessant sind, zusammen stellte und mit kurzer (nicht prachtvoll gedruckter) Beschreibung herausgäbe. Wir würden zur Auswahl vorschlagen die erste Tafel, von der dritten Tafel das kleine Theater in Pompeji, von der sechsten Tafel das Theater in Tauromenium, und dann noch Tafel VII, Figur 5. und Tafel VIII, Figur 1. 2. 5 und 6. Freilich würde die Beschreibung in einigen Beziehungen noch weiter ausgedeht werden müssen. X.

VII.

Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Menschen- und Thierkunde (Anthropologie und Zoologie), in drei Cursen für Unter- Mittel- und Oberclassen bearbeitet von *C. E. Gabriel*, Lehrer am königl. Seminar für Stadtschulen und an der Seminar-Knabenschule in Berlin. Erster Cursus: Aeusseres — Form. Zweiter Cursus: Inneres — Bau. Dritter Cursus: Thätigkeit der Organe — Leben. Berlin 1841. Verlag von Hermann Schultze.

Das vorliegende Werk ist schon in mehreren Zeitschriften und zwar in einigen sehr günstig beurtheilt worden. Es ist auch bemerkt worden, dass die Stoffanordnung desselben mit derjenigen meines „Methodischen Leitfadens zum gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte“ (Zürich 1839, bei Meyer und Zeller) im Princip übereinstimme, ja Hr. Director Diesterweg sagt sogar im Eingange seiner Recension in den Rhein. Blättern (1841 im dritten Heft) über meinen Leitfaden: „Beide (nämlich Gabriel und Eichelberg) folgen denselben methodischen Grundsätzen. Ob jener diesen benutzt hat — das Umgekehrte ist unmöglich — weiss ich nicht. Gleichviel, ob oder ob nicht; im Frühling blühen die Veilchen an vielen Orten zugleich.“ Auch mir ist es höchst gleichgültig, ob Gabriel mich benutzt hat oder nicht, ich freue mich vielmehr, dass ich jetzt in der eingeschlagenen Richtung nicht mehr allein stehe, dass ich von einem Mann unterstützt worden bin, der nach den Mittheilungen der Rhein. Blätter in jeder Hinsicht die grösste Achtung verdient. Ich habe in der Vorrede meines grössern Lehrbuchs Gabriel den Vorwurf gemacht, dass er bei der Herausgabe dieses Buches meines schon 1839 erschienenen Leitfadens nicht erwähnt hat. Später habe ich aber erfahren, dass Gabriel seine Methode schon 1839, wenn auch noch nicht realisirt wie ich, doch schon in ihren Principien, soweit er diese begriffen hatte, in der Vorrede seiner Anthropologie (ein vortreffliches Buch) entwickelt hat, und im

Jahre 1841, wahrscheinlich in Folge seiner angestrengten Arbeiten, gestorben ist. Darum wollen wir diesen Gegenstand, über welchen ich vielleicht mit ihm, wenn er noch am Leben wäre, einige Lanzen brechen würde, jetzt auf sich beruhen lassen und uns an dem halten, was er uns hinterlassen hat.

Dazu gehört auch das vorliegende Buch, welches wohl schwerlich Jemand mit mehr Interesse in allen Theilen genauer und sorgfältiger geprüft hat als ich.

Wie fast jedes Buch, so hat auch dieses seine Licht- und Schattenseite. Wenn ich die erste zunächst hervorheben soll, so muss ich gestehen, dass dasselbe mit eisernem Fleisse, grosser Umsicht, auffallender Genauigkeit und strenger Gewissenhaftigkeit bearbeitet worden ist, was um so mehr auffällt, als heut zu Tage die meisten Lehrbücher der Naturgeschichte uns nur armselige Auszüge aus grössern Werken geben. Es ist charakteristisch für unsre Zeit, dass Leute Bücher schreiben, ja sogar als Professoren an Universitäten auftreten, die in ihrem Leben noch keine eigenen Gedanken gehabt haben. Sie sind wie die Parasiten; sie leben und wuchern von dem Schweisse Anderer. Nicht so unser Gabriel. Er hat das Material nicht bloss aufgenommen, sondern durchdacht, verarbeitet und producirt. Diess beweisen vorzugsweise die sogenannten, allgemeinen Betrachtungen und Aufgaben, welche sich am Schlusse jedes Abschnitts finden. Sie sind das Product eigener Reflexion und, wenn sie auch zuweilen für den Knaben zu abstract, so sind sie doch für den Lehrer eine Goldgrube, aus der er den reichlichsten Gewinn ziehen kann. Auch die einzelnen Thierbeschreibungen sind durchaus richtig und die angegebenen Merkmale logisch geordnet. Nur in didaktischer Beziehung habe ich zweierlei daran auszusetzen. Bei vielen ist die Beschreibung des äussern Baues zu kurz und dürftig, die der Lebensart hingegen zu lang. Denn jene geben kein vollständiges Bild der Form und diese müssen zum grössten Theile dem mündlichen Vortrage des Lehrers überlassen werden. Zweitens ist daran zu tadeln, dass sie ganz in der Sprache der gewöhnlichen Handbücher der Naturgeschichte abgefasst sind, d. h. in sprachlicher Beziehung nur eine steife, verstümmelte Darstellung der einzelnen Merkmale, ohne fliessende Uebergänge und passende Verbindung, gegeben, und somit die Schüler an eine schlechte Sprache gewöhnen. Ich weiss recht gut, dass die Beschreibung eines Naturkörpers in der hier gegebenen Art nicht so leicht ist als Mancher glaubt; um so mehr soll man sich aber bestreben, das Bestmögliche zu leisten. Wer da erfahren hat, wie viele Mühe es kostet, den Schüler dahin zu bringen, dass er auf alle an ihn gerichtete Fragen in ganzen, zusammenhängenden Sätzen antwortet, der wird gewiss von einer solchen signalementartigen Beschreibung zurückschrecken und eher auf alle Vorzüge des Buches verzichten als es den Schülern in die Hände geben. Herr Rector Lüben hat in der zweiten Auflage seiner Botanik löbliche Rücksicht

darauf genommen und Beschreibungen geliefert, die Andern als Muster zu empfehlen sind. Nach diesen kurzen Bemerkungen wollen wir zur Hauptsache, nämlich zur Methode übergehen. Jedoch erlaube ich mir, zum nähern Verständniss Folgendes vorauszuschicken.

Es ist bekannt, dass die naturhistorische Systematik bei der Bildung ihrer Systeme zwei verschiedene Wege, einen analytischen oder den synthetischen einschlagen kann. Auf ersterem Wege geht sie, von einem Classificationsprincip geleitet, welches von einer allen Naturkörpern eines Reichs gemeinsamen Qualität hergenommen ist, von den höchsten naturhistorischen Einheiten zu den niedrigsten, von den Kreisen und Classen zu den Arten (und Individuen), also von dem Abstracten zu dem Concreten herab und bildet so das sogenannte künstliche System. Bei dem synthetischen oder combinirenden Verfahren hingegen fängt sie mit der Vergleichung der Individuen, also mit dem Concreten an, geht von den niedrigsten Einheiten aus und erzeugt nach dem Begriffe der Aehnlichkeit stufenweise, von unten nach oben, die höhern systematischen Einheiten bis zur Idee der Classe und des Reichs, und sucht auf diese Weise ein System aufzubauen, worin alle Naturkörper nach dem Grade ihrer fortschreitenden Entwickelung geordnet und alle naturhistorischen Einheiten in so inniger neganogenetischer Verbindung stehen, dass sich in jeder höhern das Vorbild der niedern Einheit erkennen lässt, welches man dann das natürliche System genannt hat. Jenes, das künstliche System, wird also durch Eintheilung (Analysis im naturhistorischen Sinne), dieses hingegen durch Zusammenstellung und Vergleichung (Synthesis, Combination) gebildet.

Nun sollte man glauben, die Lehrbücher der Naturgeschichte hätten nun auch von jeher bei ihrer Stoffanwendung diese beiden Wege befolgt, die Einen, welchen ein künstliches System zum Grunde liegt, den analytischen, die Andern, welche ein natürliches System verlangen, den synthetischen Weg. Dem ist aber nicht so. Man gieng bei der Anordnung des Stoffs überall von dem vorausgesetzten oder schon gewonnenen Begriff des Naturreichs durch alle Einheiten des Systems in die einzelnen Naturkörper über, entweder in der Meinung, es könne die Vorstellung eines Naturgebiets nur durch die Entwickelung an seine einzelnen Theile zum klaren, deutlichen Begriff erhoben werden, oder, indem man es viel bequemer fand, den naturgeschichtlichen Stoff zu überliefern, als ihn auf naturgemässem, genetischem Wege zu entwickeln. Und so kam es, dass alle Lehrbücher der Naturgeschichte ihren Stoff in analytischer Anordnung darstellten, bis auf einmal Hr. Rector Lüben in seinem Lehrbuche der Botanik und später auch in dem der Zoologie zuerst zeigte, dass man auch von den vorauserkannten Begriffseinheiten der einzelnen concreten Naturkörper ausgehend, das System des Naturreichs

erkennen könne, ohne jedoch zu ahnen, dass er hiermit nur gezeigt hatte, was die Systematiker längst gewusst, aber didaktisch nicht angewendet hatten, nämlich das architektonische Verfahren bei der Bildung eines natürlichen Systems. Wenn diess bisher die Pädagogen und Naturforscher übersahen, so hatte das darin seinen Grund, dass letztere sich nicht darum kümmerten und in ihrer Behaglichkeit fortdocirten, und erstere die architektonische Methode der naturgeschichtlichen Systematik nicht genau kannten. Ja selbst Gabriel war nicht so tief in diesen Gegenstand eingedrungen, dass er wusste, worauf Lübens Methode eigentlich basirt war. Daher bekämpfte er mit mehreren Andern Hrn. Lüben ohne Erfolg. Hr. Lüben gründete seine Methode einzig auf die natürliche Systematik, ohne diese und den logischen Begriff der Art genau zu kennen, Gabriel deducirte seine Methode bloss aus dem logischen Begriff der Art, ohne das eigentliche Wesen der natürlichen Systematik aufgefasst zu haben. Beide verwechselten dabei den Begriff mit der Vorstellung der Art. Jener wollte durch die Betrachtung der Individuen Vorstellungen gewinnen und erhielt unvollständige systematische Begriffe; dieser wollte die Begriffe der Art, Gattung u. s. w. und gewann blos Vorstellungen. Hr. Lüben erstrebte also blos die systematische und Gabriel blos die physiologische Naturgeschichte, ohne dass diess dem einen oder andern klar geworden wäre. Daher konnten beide die Methode in ihren Consequenzen nicht begreifen und verfielen in die auffallendsten Irrthümer. In wiefern diess von Gabriel gilt, wollen wir hier darzuthun suchen.

Gabriel theilt den ganzen naturgeschichtlichen Unterricht in dem vorliegenden Leitfaden in drei aufeinander folgende Curse, von denen der erste das Aeussere oder die Form, der andere das Innere oder den Bau und der dritte die Thätigkeit der Organe oder das Leben der Thiere darstellt. Es zerfällt hiernach also jede Beschreibung eines Thiers in drei Theile und zwar in der Weise, dass der erste Theil derselben im ersten, der zweite im zweiten, und der dritte erst vielleicht im dritten Jahre an die Reihe kommt. Diese Eintheilung ist logisch und didaktisch falsch. Logisch, weil die Methode von dem Princip ausgeht, dass die Vorstellungen (nicht Begriff) * der naturhistorischen Einheiten durch das Erkennen der Individuen erhalten werden sollen, wie aber zur Begriffseinheit eines Individuums nur durch die Erkenntniss aller Theile und Merkmale, also durch eine vollständige, erschöpfende und nicht durch eine theilweise Beschreibung desselben gelangen können. Didaktisch, weil der Schüler erst alle drei Curse durchmachen muss, ehe er die richtige Vorstellung irgend einer Classe und Ordnung erhält. Denn die blos äussern, also theilweise Beschreibung im ersten Cursus kann ihm unmög-

* Ich werde weiter unten zeigen, dass die Methode nicht blos die Vorstellungen, sondern auch die Begriffe der naturhistorischen Einheiten erzielen muss.

lich eher eine Vorstellung der Einheiten geben, bis er auch die beiden andern Theile der Beschreibung, welche im zweiten und dritten Curse stehen, eingeholt hat. Merkwürdigerweise fällt Gabriel hier in denselben Fehler, welchen er Hrn. Lüben zum Vorwurf gemacht hat in der Vorrede zur Anthropologie, wo er S. XXI auch das zu den Nachtheilen der Lüben'schen Methode zählt, „dass der Schüler erst nach Vollendung des ganzen Unterrichts im Stande sei, jeden Naturkörper in seine Gruppe zu bringen. Wenn nicht z. B. alle Säugethiere beschrieben sind, weiss der Schüler nicht, dass der Hund ein Säugthier ist." Er weiss es noch viel weniger nach Gabriels Methode, selbst wenn auch die Eintheilung in die drei Curse nicht stattgefunden hätte, weil Gabriel es nicht verstanden hat, die Vorstellung der Einheiten zum Begriff zu erheben und durch diesen dem Schüler zum Bewusstsein zu bringen.

Was im Speciellen den ersten Cursus betrifft, so zerfällt derselbe zunächst in zwei Abtheilungen, von denen die erste die äussere Menschenkunde, die andere die äussere Thierkunde behandelt. Ich finde den Ausdruck Menschenkunde für Anthropologie in dem hier gegebenen Sinne sehr unpassend und befürchte, dass die Schüler sich über das unter diesem Titel gegebene Signalement des Menschen leicht moquiren und Manches anstössig finden werden. Hier in Zürich wenigstens, wo die Knaben schon im Alter von 12 Jahren so überaus raffinirt sind, möchte ich es nicht wagen, in der Schule von dem Nabel und der Brustwarze des Menschen zu reden. Was nicht zu thun und nicht zu sehen erlaubt ist, darüber soll man auch, am allerwenigsten in der Schule, nicht reden.

Die äussere Thierkunde bildet zwei Stufen. Die erste, welche die Classenvorstellungen zum Zweck hat, beschreibt für jede Classe zwei Individuen ihrer äussern Form nach, und vergleicht sie dann nach ihren gemeinschaftlichen Merkmalen. Diess war ein glücklicher Griff von Gabriel, der aber unglücklicherweise mit seiner Deduction der Methode nicht im Einklange steht. Er will nur Vorstellungen oder Ideen der Classen, wie er sie nennt, gewinnen und dazu bedarf es auch nur eines Individuums, wie er in der Vorrede der Anthropologie XV. selbst sagt, und mit dem Ausspruche Göthe's und Huyghens belegt: Man reise nicht um die ganze Erde, um zu wissen, dass der Himmel blau sei. Man öffne nicht jedem Schaaf den Leib, um sich zu überzeugen, dass diese Thiere keine Steine im Leibe hätten. Dass hier nur Vorstellungen und keine Begriffe gemeint sind, liegt auf der Hand. Dessenungeachtet wählt er doch zwei Individuen für jede Classe und sagt an einer andern Stelle in derselben Vorrede nichts weiter darüber, als: „zwei Thiere seien für die Auffassung einer Gruppe hinreichend. Dass er zwei Individuen nicht für durchaus nothwendig hielt, geht auch daraus hervor, dass er im zweiten Cursus nur immer eins für jede Classe gewählt hat. Hier fällt es am deutlichsten in die Augen, dass Gabriel weder den Unter-

schied zwischen der Vorstellung und dem Begriff der naturhistorischen Einheit noch überhaupt die Potenzen kannte, wodurch das Individuum bestimmt wird. Es ist hier nicht der Ort, dieses Verhältniss näher auseinander zu setzen, soviel ist aber gewiss, dass die Methode nicht blos die Vorstellungen, sondern auch die Begriffe der Einheiten erzeugen soll und dass wir zu diesem Ende das Individuum nicht blos nach seiner Individualität, sondern auch nach seiner Beziehung zu allen andern Einheiten derselben Gruppe aufzufassen haben. Dass hiervon Gabriel gar keine Ahnung hatte, geht daraus zur Evidenz hervor, dass er 1. für die meisten Gruppen zwei Thiere gewählt hat, die sich für die Abstraction der Begriffseinheit der Gruppen gar nicht eignen, und 2. dass er der Methode die Analysis nicht einverleibt hat, ohne welche es doch ganz unmöglich ist zur Begriffseinheit jeder Gruppe zu gelangen. Diese kommt nämlich erst zum Bewusstsein durch die Diagnose der Gruppe und um diese zu gewinnen, müssen wir wenigstens zwei Individuen jeder Gruppe zur Vergleichung bringen, welche in ihren Merkmalen, und Eigenschaften möglichst verschieden, also im System möglichst weit von einander entfernt stehen und dann die auf diese Weise gewonnenen gemeinschaftlichen Merkmale mit denen aller übrigen Gruppen desselben Kreises, oder, wenn man die Diagnose für die Ordnungen geben will, mit denen aller Ordnungen derselben Classe vergleichen. Nun hat aber Gabriel z. B. für die Classe der Säugthiere das gemeine Eichhörnchen und den Hund, für die der Fische den Flussbarsch und den gemeinen Karpfen, für die Weichthiere sogar die schwarze Nachtschnecke und die Weinbergsschnecke gewählt und erhält durch deren Vergleichung in den gemeinschaftlichen Merkmalen je zweier dieser Individuen eine viel zu weite und somit unrichtige Diagnose. Diess liesse sich allenfalls noch damit entschuldigen, dass er bekannte Thiere zur Vergleichung hätte wählen müssen. In diesem Falle wäre es dann aber um so mehr unerlässlich, am Schlusse jedes Reiches und jeder Classe die oben erwähnte analytische Vergleichung aller Gruppen eintreten zu lassen. Was soll dem Schüler die Diagnose, wenn sie nicht so durchgreifend ist, dass sie auf alle Thiere der Gruppe anwendbar wird? Der Schüler muss in der Naturgeschichte, wie in jeder Wissenschaft, auf jeder Stufe des Unterrichts die Erkenntniss einer Wahrheit gewinnen, mit der er selbständig bis zu einem gewissen Punkte fortschreiten kann. Das ist es ja eben, was die Lüben'sche Methode unfruchtbar macht, dass der Schüler fortwährend Material auf Material häuft, ohne irgendwo einen Ruhepunkt oder eine Abstraction zu gewinnen, welche ihn zum Bewusstsein führt, dass er wirklich etwas gelernt hat.

Alles, was über die erste Stufe bemerkt wurde, gilt auch von der zweiten, worin die Ordnungen behandelt werden. Sie stimmt in der Anordnung des Stoffs insofern mit der ersten Stufe überein, dass auch für jede Ordnung zwei Thiere beschrieben

werden. Ausserdem gibt Gabriel aber noch in jeder Ordnung, also nach der Betrachtung und Vergleichung je zweier Thiere, den wesentlichen Charakter aller zu derselben Ordnung gehörigen Familien und führt die wichtigsten Gattungen und Arten mit ihren Namen auf. Abgesehen davon, dass die blosse Angabe der Gattungs- und Artennamen durchaus ohne Nutzen ist, weil eine Gattung und Art nur durch ihre Definition für das System von Bedeutung sein kann, zeigt dieses Verfahren eine entsetzliche Inconsequenz unseres Verfassers. Erstens setzt er etwas voraus, was er seiner Stoffanordnung zufolge gar nicht voraussetzen kann, nämlich die naturhistorischen Begriffserklärungen von Familie, Gattung und Art. Es müssten bei vollständig consequenter Durchführung der Methode die Vorstellungen aller naturhistorischen Einheiten bis zu den Arten herab durch Vergleichung je zweier Individuen genommen, und endlich aus ihnen die Erklärung ihres Begriffs hergeleitet werden. Folglich kann Gabriel auch die Begriffserklärungen hier nicht voraussetzen. Zwar lässt sich diess dadurch entschuldigen, dass jene Durchführung der Methode wegen der beschränkten Zeit, die dem naturhistorischen Unterricht auf Schulen zugemessen wird, unmöglich sei. Diese Entschuldigung berechtigt aber nicht, sich auf halbem Wege der eingeschlagenen Richtung im Sattel umzudrehen und dann nach der alten Methode weiter zu reiten. Diess thut Gabriel aber offenbar, indem er in jeder Ordnung die Familien, Gattungen und Arten in analytischer Anordnung aufführt. Selbst wenn er die Systemkunde vorausgeschickt und hierin an einigen Beispielen gezeigt hätte, wie die Vorstellungen der Familie, Gattung nnd Art erzeugt werden, um daraus ihre Begriffserklärungen herzuleiten, wäre die Stoffanordnung dennoch falsch gewesen. Denn es kann der diagnostische Charakter der einzelnen Ordnungen nicht durch das blosse Vergleichen zweier Individuen, sondern erst durch Vergleichung der abstrahirten Merkmale mit allen Ordnungen derselben Classe rein aufgefasst werden. In seiner Isolirung ist er nichts mehr als ein dem Classencharakter untergeordnetes Merkmal. So lange der Schüler z. B. nur die Ordnung der Vierhänder betrachtet, wird er diese nicht als solche, sondern nur als Säugethiere erkennen; werden ihm darauf die Nagethiere zur Anschauung gebracht, so wird er alle Säugethiere so lange für Vierhänder und Nagethiere halten, bis er noch eine dritte, vierte und endlich alle Ordnungen der Säugethiere kennen gelernt hat. Erst jetzt ist er im Stande, alle gewonnenen Vorstellungen durch eine analytische Vergleichung mit einander zum reinen Begriff zu erheben. Daher dürfen ihm auch die Charaktere der Familien nicht eher als am Schlusse der Classe gegeben werden.

Der zweite Cursus ist in sofern nicht mit dem ersten conform, als in demselben nur eine einzige Stufe, nämlich blos durch die Classen gebildet, und dann für jede Classenvorstellung nur ein einziges Thier seinem innern Bau nach beschrieben wird,

Auf jede einzelne Beschreibung gründet hier Gabriel seine sogenannten allgemeinen Sätze, ohne zu bedenken, dass dieselben doch unmöglich anders, als durch eine vergleichende Reflexion mehrerer Individuen zum Bewusstsein des Schülers kommen können: zwar führt er in einigen Classen die wichtigsten anatomischen Verschiedenheiten und Abweichungen der Ordnungen an. Damit wird aber die Lücke für die Reflexion nicht ausgefüllt, sondern vielmehr das Princip der Methode factisch umgestossen. Die einzelnen Beschreibungen sind richtig und mit grosser Umsicht aus den besten Quellen geschöpft worden, nur gehen sie mehr ins Detail als für den Begriff der Gruppe nöthig ist und überhäufen dadurch den Schüler mit einer Stoffmasse, die er auch bei der grössten Anstrengung nicht zu überwältigen vermag.

Der dritte Cursus, die Thätigkeit der Organe oder Physiologie, ist nach meinem Urtheile das Beste, was noch in einem naturgeschichtlichen Lehrbuche geleistet worden ist. Die Anordnung ist ganz dem Stoff entsprechend und der Inhalt beweist, dass der Verfasser sich vorzugsweise mit der Physiologie beschäftigt hat und in derselben sehr bewandert war.

Was endlich noch das Thiersystem betrifft, welches der Verf. seiner Methode zu Grunde gelegt hat, so halte ich dieses für die Methode durchaus unpassend. Einige Classen und mehrere Ordnungen haben nämlich wegen ihres zu grossen Umfangs keine innere Einheit und daher auch keine Uebereinstimmung im Grundtypus, wie z. B. die Classe der Weichthiere, die Ordnung der Raubthiere, der Zahnlosen, der Walle, der Echsen und viele Ordnungen der wirbellosen Thiere. Es ist unmöglich, dass da Jemand zur Einheit im Begriff gelangen und sich der neganogenetischen Verzweigungen der Ordnungen und Classen bewusst werden kann, wo keine Einheit realiter existirt, wo so aberrante Formen, wie z. B. die Faul-, Gürtel-, Schuppen- und Schnabelthiere in eine Ordnung und Kopffüssler, Schnecken, Muschel- und Mantelthiere in eine Classe vereinigt sind.

Zum Schlusse erlaube ich mir nun noch auf das Erscheinen der zweiten Auflage meines eigenen „Methodischen Leitfadens zum gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte“ aufmerksam zu machen und für die Veränderungen und Verbesserungen kurz anzugeben, welche ich für nothwendig gehalten habe.

Der erste Theil, die Zoologie, ist um 3 Bogen vermehrt und um 10 kr. im Preise herabgesetzt worden. Derselbe zerfällt jetzt in 4 Abtheilungen. Die erste Abtheilung enthält die Organographie des Menschen als Individuum und ist in allen Theilen verbessert und weiter ausgeführt worden. Die zweite Abtheilung begreift die zwei methodischen Stufen, von denen die erste die Kreise und Classen, die andere die Ordnungen behandelt. In der ersten Stufe sind für jede Classe zwei möglichst verschiedene Individuen dem innern und äussern Bau nach beschrieben und viele Aufgaben gestellt worden, welche die Gewinnung der Classen-

begriffe zum Zweck haben. Am Schlusse eines jeden Kreises folgt dann eine analytische Uebersichtstafel der diagnostischen Charaktere aller Classen, um diese zu einem Begriff zu erheben. In der zweiten Stufe wird für jede Ordnung nur ein Thier beschrieben und ein zweites des beschränkten Raumes wegen blos angegeben, in der Absicht, dass die Beschreibung desselben dem mündlichen Vortrage des Lehrers überlassen bleibe. Die in der ersten Auflage angeführten Namen der wichtigsten Thiere jeder Ordnung habe ich ganz gestrichen, weil sie zwecklos sind. Die dritte Abtheilung enthält die Systemkunde in der Weise, dass zuerst durch einige Beispiele gezeigt wird, wie die naturgeschichtliche Systematik die systematischen Einheiten erzeugt, und dann, wie aus denselben die Begriffserklärungen dieser Einheiten hergeleitet werden müssen. Die vierte Abtheilung gibt dann noch, eine systematische Uebersicht der wichtigsten Familien mit den bekanntesten Gattungen und Arten, theils um dem Schüler darin Gelegenheit zu geben, die in der Systematik erlangten Begriffe auf das System durch Bestimmung der Gattungen und Arten anwenden zu lernen, theils um solchen Schülern, welche die Schule schon in den mittlern Classen verlassen und somit den Unterricht nach meinem grössern Lehrbuche nicht mehr geniessen können, eine systematische Uebersicht des Thierreichs zu geben.

Anfangs war ich gesonnen, noch einen besondern bereitenden Theil der Naturgeschichte zu bearbeiten in dem Sinne, wie Hr. Prof. Nees v. Esenbeck ihn herauszugeben beabsichtigt, und welchen er allgemeine Elemente der Naturanschauung nennt. Ich habe es aber vorerst unterlassen, 1. weil ich mich zu schwach dazu fühlte und 2. weil ich mich bisher an der Möglichkeit einer consequenten Durchführung eines solchen Unterrichts nicht ganz überzeugen konnte. Es ist zwar nicht zu leugnen, dass die Methode, welche hier befolgt werden soll, rein synthetisch wie in der Mathematik, also ausserordentlich fördernd für den Unterricht sein würde. Aber die Mathematik kann uns hier nicht als Beispiel dienen, weil sie es mit lauter geometrisch construirten Begriffen zu thun kat, die uns wenigstens in der organischen Naturgeschichte gänzlich fehlen. Wo wir die Formen nicht auf eine geometrische Einheit zurückführen können, da ist es auch unmöglich, sie aus der Einheit zu entwickeln. Darin liegt ja gerade der Unterschied in der Betrachtungsweise zwischen den organischen Naturkörpern und den krystallisirten Mineralien. Während wir die Merkmale dieser durch Maass, Gewicht und chemische Analyse auf gesetzmässige Einheiten zurückführen können, nach welchen sie gebildet sind, müssen wir uns bei jenen mit der blossen Betrachtung der concreten Merkmale begnügen. Wir wollen daher erst abwarten, was uns der ehrwürdige, tiefe Denker Nees v. Esenbeck bringen wird. J. F. A. Eichelberg.

DRITTE SECTION.
Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.
A. Deutsche Länder.
α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.
Universitäten.

Berlin. Der Regierungsrath Prof. Dr. *Friedrich von Raumer* als Geheimer Reg.-R. charakterisirt. — Derselbe erklärt in der L. A. Z., dass seine am 26. Jan. zur Gedächtnissfeier Friedrich II. in der Akademie der Wissenschaften gehaltene Rede nicht, wie Zeitungs-Correspondenzen zu verstehen gegeben, um der Berliner Censur auszuweichen, in Leipzig erschienen sei, sondern darum, weil Brockhaus seit zwei und zwanzig Jahren sein Verleger sei. — Aus der Rede hat folgende Stelle Aufsehen gemacht:

„König Friedrich II., sagt man, hatte nicht den rechten Glauben? Welches ist denn aber der rechte Glaube, den er haben sollte? Welches Jahrhunderts, welches Volkes, welches Bekenntnisses? So lange sich nicht einmal die Mitglieder einer theologischen Facultät hierüber verständigen und einigen können, haben auch die Laien einen Anspruch auf christliche Liebe und nachsichtige Beurtheilung. Mögen manche Geistliche das Wesen des Christenthums nicht in Dem sehen, worüber alle Parteien übereinstimmen, sondern in Dem, was sie trennt und worüber sie hadern; ein König, der sich diesen Standpunkt aneignete, wäre gewiss in der Irre. Mag das Ergebniss der ernstesten, aber von der Sinnesart der damaligen Zeit befangenen Forschungen Friedrichs II. über die Religion ungenügend erscheinen, sofern wir ihn als einen Privatmann betrachten und katechisiren; seine königliche Religion war die rechte schon desshalb, weil er niemals seine königl. Macht in die Wagschale legte, um seine Privatüberzeugung auf entscheidende Weise geltend zu machen. Vielmehr sagt er: „Dès qu'il s'agit de s'énoncer en public, ma maxime constante est de ménager la délicatesse des oreilles superstitieuses, et de ne choquer personne.“ Könige können, ja sie sollen ihre eigene Persönlichkeit und Ueberzeugung haben; weil aber diese Ueberzeugung nie ganz verborgen bleibt, so schliessen sich ihnen (wie die gesammte Geschichte erweist) nicht blos wahrhaft Gleichgesinnte an, sondern ganze Schaaren von schwachen Seelen, Heuchlern, Ehr- und Aemtersüchtigen stellen eiligst ihre Segel um, und möchten gern die Welt überreden, sie wären die Führer und Steuerleute, während sie doch nur im Schlepptaue hängen. Mithin wirkt also schon die kundgewordene Privatüberzeugung eines Königs eher zu mächtig als zu schwach, und es gehört ungewöhnlicher Scharfsinn dazu, zu erkennen oder herauszufühlen, wer eine innere Wahlverwandtschaft zu ihm hat, und wer sie sich nur erkünstelt und nachäfft. Das scheinbar entsetzliche Paradoxon: Die wahre Religion eines Königs, als König, sei, keine Religion zu haben; dieses Paradoxon verbirgt unleugbar einen tiefen Sinn. Von seinem hohen Standpunkt aus muss nämlich ein König die nothwendige, natürliche, heilsame Verschiedenheit der Entwickelung begreifen lernen, er muss andere Persönlichkeiten und Ueberzeugungen anerkennen, gleichwie man die seinen ehren und ihn nicht deshalb (mit Bezug auf irgend eine Dogmatik) als

Ketzer bezeichnen soll. Dass Herrscher, wie Leo der Isaurier, Philipp II., Ferdinand II., Heinrich VIII. ihre eigene volle Ueberzeugung hatten, wird Niemand tadeln dürfen; wohl aber, dass sie, ihre königliche Stellung und Aufgabe verkennend, da tyrannisch eingriffen, wo nur freie Entwickelung die Wahrheit fördern und ans Licht bringen kann." Weiterhin heisst es: „Ich meine nicht, dass es für jeden Menschen natürlich und nothwendig sei, die Kämpfe der Wissenschaft durchzufechten, oder gar, dass jeder religiöse Glaube seine Wurzel lediglich im Zweifel finde und in der Kritik seinen Triumph feiere; ich behauptete nur, dass durch die Gewalt des Staats und der Könige niemals der ewige Friede in Wissenschaft und Religion herbeigeführt worden ist und herbeigeführt werden kann. Vielmehr nehmen die Kämpfe dadurch einen fremdartigen, doppelt gefährlichen Charakter an, und Niemand wird den König als unbefangenen Ordner betrachten, der seine höhere Stellung aufgibt, um ein Parteihaupt zu werden. Das wusste, darnach handelte Friedrich II. und steht in dieser Beziehung als nachahmungswerthes Muster für alle Zeiten da."

Halle. Eine aus Leipzig vom 16. Jan. datirte Correspondenz der Rh. Z. meldet: „So eben hat sich hier die Kunde verbreitet, dass die Vorlesungen des ordentlichen Professors *Hinrichs* in Halle, über die politischen, kirchlichen und wissenschaftlichen Zustände der Gegenwart, auf Befehl der Regierung geschlossen worden sind."

Wir übergehen die nicht absonderlich geistreichen Reflexionen des Correspondenten, der aber hoffentlich im Irrthum ist, wenn er ferner berichtet, dass Vorträge über die Geschichte der Gegenwart und ihre Bestrebungen fast die einzigen seien, welche die Auditorien mit wissbegierigen Zuhörern anfüllten. Die Studenten haben zunächst die Vergangenheit zu studiren, mündig geworden, will sagen, 25 Jahre alt, ist es noch immer Zeit, sich in der Gegenwart zu orientiren, wozu kommt, dass ein solches Orientiren ohne Kenntniss des Lebens der Vergangenheit unmöglich ist. — Indem wir nun dahingestellt sein lassen, ob der Correspondent ein Factum oder ein unbegründetes Gerücht berichtet hat, wollen wir unsererseits auch Etwas berichten, einen Dialog nämlich.

(Hr. X., Dekan der philosophischen Facultät zu Y. und Hr. Z., ein neu angekommener Studiosus der Philologie.)

Hr. X. Sie werden, neben Ihren philologischen Collegien, auch einiges Philosophische hören müssen; Logik, Psychologie und Geschichte der Philosophie müssen Sie später, bei der Prüfung *pro facultate docendi* testirt haben; Sie werden indess wohl thun, auch die übrigen Collegia über Philosophie zu hören, da einem Gymnasiallehrer, was Sie werden wollen, eine vollständige philosophische Bildung sehr nützlich ist.

Hr. Z. Ich habe die grösste Lust, der gütigen Weisung Ew. Spectabilität zu folgen, wie denn auch schon der Oberlehrer, der auf unserem Gymnasium philosophische Propädeutik lehrte, und unser Director mir Aehnliches angerathen haben. Nur muss ich gehorsamst um Entschuldigung bitten, wenn ich in dieser Sache in einiger Verlegenheit bin und nicht recht weiss, wie ich es am besten anstellen soll, um mir die gewünschte philosophische Bildung zu erwerben. Dürfte ich vielleicht Ew. Spectabilität in dieser Sache um Ihren gütigen Rath bitten?

Hr. X. Reden Sie, lieber Hr. Z., es ist meine Pflicht, ihn zu geben.

Hr. Z. Ich bitte nur, mir Nichts übel zu nehmen, wenn ich als ein unerfahrener junger Mensch vielleicht etwas Unschickliches vorbringen sollte. Wie gesagt, ich hätte grosse Neigung, mit dem philologischen Studium philosophische Studien zu verbinden, aber ich bin leider nicht reich, und wenn ich mein Triennium und demnächst mein Probejahr absolvirt habe, so möchte ich möglichst bald eine Stelle finden.

Hr. X. Und wie hängt das mit der Philosophie zusammen? Ich gestehe, nicht ganz zu fassen.

Hr. Z. Wir haben auf unserem Gymnasium einige Erfahrungen gemacht, die ich Ihnen mittheilen will, Sie werden dann den Grund meiner Rathlosigkeit begreifen. Wir hatten in den unteren Classen einen Lehrer,

den wir Alle sehr lieb hatten, weil wir nicht nur sehr Viel bei ihm lernten, sondern auch, weil er uns richtig zu behandeln verstand. Dieser Lehrer, der eine der schlechtesten Stellen bei der Schule hatte, rückte gar nicht auf, während ein anderer Herr, der, nach unserem Urtheil viel weniger Verstand und sehr geringen Erfolg beim Unterrichte hatte, bald Oberlehrer wurde. Ein Oheim von mir sagte einmal in meiner Gegenwart, als von beiden Herren die Rede war, denn Jener (unser Liebling) sei ein Herbartianer, Dieser aber sei ein Hegelianer. Ich war damals in Tertia und verstand das nicht, bis ich denn in Prima erfuhr, was diese Namen zu bedeuten hätten. In Prima nun machten wir eine andere Erfahrung. Beim Gymnasium war ein Schulamts-Candidat beschäftigt, von dem es hiess, er sei nicht nur sehr geistreich und gelehrt, sondern auch ein ganz ausgezeichneter Lehrer. Derselbe meldete sich mehrmals zu erledigten Lehrerstellen, konnte aber nie zu einer kommen, und als ich von der Schule gieng, war er noch immer Candidat. Auch über den sprach einmal mein Oheim, und er sagte wieder, das sei kein Wunder, da der Mann ein Hegelianer sei. Ich fragte jetzt weiter und erfuhr, die Zeiten hätten sich geändert, die Hegel'schen Actien hätten vor einigen Jahren sehr hoch gestanden, jetzt aber stünden sie sehr schlecht (weshalb auch Viele sie losschlügen), dagegen hätte das Haus Schelling und Comp. viel Credit und die Actien dieses Hauses wären sehr gesucht und würden einige % über Pari gekauft. (Mein Oheim ist Kaufmann.) Ich habe nun natürlich darüber nachgedacht, und je mehr ich nachgedacht habe, desto grösser ist meine Verlegenheit geworden. Studire ich Hegel'sche Philosophie, so bin ich fast sicher, dass sie mir später schaden wird; versuche ich es aber mit der Schelling'schen, so kann ich nicht wissen, ob die in drei oder vier Jahren noch gültig sein wird, es könnte alsdann den Schellingianern ergehen wie es jetzt den Hegelianern ergehen soll. Vielleicht können mir Ew. Spectabilität jetzt einen guten Rath geben, wie ich es anzustellen habe, um hier den sichersten Weg zu gehen.

Hr. X. Ich wüsste wirklich nicht, lieber Hr. Z., ich kann Ihnen nur sagen, dass hier fünf Herren über Philosophie lesen, zwischen deren Vorlesungen Sie die Wahl haben.

(Der Student empfiehlt sich.)

Ref. hat seitdem vernommen, dass der Student dem Beispiele der *Julie Bondely* in Bern zu folgen sich entschlossen hat, dieselbe lernte des Morgens den Heidelberger, des Nachmittags den katholischen Katechismus auswendig. Hr. Z. hat bei drei Professoren auf einmal Logik belegt, und geht reihum, heute zu Diesem, morgen zu Jenem, den dritten Tag zum Dritten. Beim Examen denkt er sich später so zu helfen, dass er sich für einen Eklektiker ausgeben wird, der eine richtige Mitte zwischen

Fichte Schelling
Kant Schleiermacher
Herbart Hegel

hält. So, hofft er, kann die Sache wenigstens nicht ganz übel ablaufen.

In der Noth muss sich freilich Jeder selbst helfen und zwar so gut er eben kann. Indessen da bei uns der Staat für so viele Dinge sorgt, die ohne seine Sorge recht gut bestehen würden, so sollte er auch diese Noth der heutigen Studirenden einmal in Erwägung ziehen. Man könnte von zwei Dingen Eines thun. Man müsste entweder Gesundheitsatteste für die Philosophien einführen, in der Art, dass obrigkeitliche Scheine zu Handen der Docenten ausgestellt würden, welche den Zuhörern derselben garantirten, dass die Philosophie des betreffenden Docenten für die nächsten fünf Jahre bei Examen, Anstellungen, Beförderungen u. s. w. für voll und gültig angenommen werden solle, oder aber, da die Philosophie der philosophischen Professoren, die irgend einer Schule angehören, immer die Gefahr mit sich führt, in einiger Zeit zu verderben (wie die Austern), so müsste man neben diesen Professoren auf jeder Universität einen Professor einer vom Staate als ein für allemal unschädlich befundenen Philosophie

anstellen, den alsdann die jungen Leute ohne alle Gefahr für den Staat und ihre eigene Existenz hören könnten.

Breslau, Jan. Die Disciplinaruntersuchung gegen Prof. *Hoffmann* (von Fallersleben) ist beendigt. Die Breslauer Zeitung (16. Jan.) enthielt darüber folgende (officielle, aber von keiner Behörde unterzeichnete) Mittheilung, welche wir nach dem Abdrucke der L. A. Z. hier wiedergeben. Die Pr. St.-Z. vom 11. Jan. bringt den Artikel ebenfalls, jedoch hat sie aus der Mitte desselben, aus uns unbekannten Gründen, ein grosses Stück ausgelassen. (Wir machen es kenntlich.)

Breslau, 16. Jan. In der Disciplinaruntersuchung wider den ordentlichen Professor der Philosophie, Dr. August Heinrich Hoffmann zu Breslau, ist vor kurzem die definitive Entscheidung erfolgt. Der Prof. Dr. Hoffmann hatte im Herbste des vorigen Jahres in dem Verlage von Hoffmann und Campe in Hamburg unter dem Titel: „Unpolitische Lieder. Zweiter Theil," eine Sammlung von Gedichten herausgegeben, welche bald nach ihrem Erscheinen nicht nur in Preussen, sondern auch in mehreren andern deutschen Bundesstaaten verboten wurden. Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten fand sich hiedurch veranlasst, den Dr. Hoffmann zur Verantwortung über die Herausgabe der gedachten Liedersammlung aufzufordern und, da dieselbe nicht in befriedigender Art erfolgte, die förmliche Disciplinaruntersuchung wider den Verfasser, als ordentlichen Professor an der Universität Breslau, einzuleiten. Nachdem Dr. Hoffmann vollständig gehört worden, wurden die verhandelten Acten dem königl. Staatsministerium zur weitern Beschlussnahme vorgelegt. Es kam in Frage: ob für die fernere Behandlung der Sache die Formen, welche die allerhöchste Cabinetsordre vom 12. April 1822, betreffend das Verfahren bei Amtsentsetzung der Geistlichen und Jugendlehrer vorschreibt, zur Anwendung zu bringen, oder ob die Vorschriften der allerhöchsten Ordre vom 21. Febr. 1823, betreffend das Verfahren bei den auf administrativem Wege erfolgenden Dienstentlassungen der Civilbeamten für maassgebend zu erachten seien. In Erwägung, dass die letztere Verordnung eine Mitwirkung des königl. Staatsraths vorschreibt, und es wenigstens zweifelhaft schien, ob auch bei dem Verfahren gegen ordentliche Universitätsprofessoren die Cabinetsordre vom 12. April 1822 zu Grunde gelegt werden könne, wurde zu Gunsten des Angeschuldigten die Anwendung des in der allerhöchsten Ordre vom 21. Febr. 1823 vorgezeichneten Verfahrens beschlossen und, nachdem auf den Vortrag zweier Referenten die Beschlussnahme des königl. Staatsministeriums dahin ausgefallen war, dass der Dr. Hoffmann aus seinem Amt als ordentlicher Professor an der königl. Universität zu Breslau, ohne Pension, zu entlassen sei, dem königl. Staatsrathe die weitere Berathung der Sache anheimgegeben. Der königl. Staatsrath nahm jedoch an, dass für den vorliegenden Fall die in der allerhöchsten Ordre vom 12. April 1822 enthaltenen Vorschriften über die Amtsentsetzung von Geistlichen und Jugendlehrern lediglich Anwendung finden müssen, und erachtete sich daher nicht für competent, ein Gutachten abzugeben. Durch diesen Beschluss war die Befugniss des königl. Staatsministeriums, in Gemässheit der allerhöchsten Ordre vom 12. April 1822 Nr. 5, zu entscheiden, ausser Zweifel gestellt. Um jedes mögliche Bedenken gegen die formelle Behandlung der Sache auch bei dem nunmehrigen Verfahren zu beseitigen, wurden durch den Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten noch die Vota der Räthe in der Unterrichtsabtheilung seines Ministeriums schriftlich zu den Acten erfordert, obschon von dem Staatsministerium bei dessen früherer Berathung angenommen worden war, dass eine Abstimmung der Räthe nach Nr. 4. der Verordnung vom 12. April 1822 nur für den Fall vorgeschrieben sei, wo es sich um die Absetzung eines nicht von dem König ernannten Beamten handelt, dessen Entlassung dem Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten allein durch die Verordnung übertragen ist. Die Acten sind hierauf, nach Berichtigung aller Förmlichkeiten, dem königl. Staatsministerium abermals zur Berathung und Beschlussnahme vorgelegt worden. Der Angeschuldigte, Dr. August Heinrich Hoffmann, ist seit dem Jahr 1830 als ausserordentlicher und seit

dem Jahr 1835 als ordentlicher Professor für das Fach der deutschen Sprache und Litteratur in der philosophischen Facultät an der königl. Universität zu Breslau angestellt gewesen. Ueber seine bisherigen Dienstverhältnisse lag nichts Nachtheiliges vor. Den Gegenstand der Untersuchung bildete die Herausgabe der genannten Sammlung: „Unpolitische Lieder. Zweiter Theil.“ Dr. Hoffmann hat zugestanden, die auf S. 1—170 abgedruckten Gedichte abgefasst und dem Druck übergeben zu haben. Der Inhalt dieser Gedichte hat als ein durchaus verwerflicher erkannt werden müssen. Es werden in diesen Gedichten die öffentlichen und socialen Zustände in Deutschland und resp. in Preussen, vielfach mit bitterm Spott angegriffen, verhöhnt und verächtlich gemacht; es werden Gesinnungen und Ansichten ausgedrückt, die bei den Lesern der Lieder, besonders von jugendlichem Alter, Missvergnügen über die bestehende Ordnung der Dinge, Verachtung und Hass gegen Landesherren und Obrigkeit hervorzurufen und einen Geist zu erwecken geeignet sind, der zunächst für die Jugend, aber auch im Allgemeinen nur verderblich wirken kann. * Diesem Geiste und dieser Richtung gehören besonders die nachstehenden, mit dem vom Verfasser gegebenen Ueberschriften bezeichneten, meist bekannten Melodien von Volks-, Studenten- und andern Liedern nachgebildeten Gedichte an: 1. „Grosshandel“ (S. 148), worin mit Hinweisung auf Polen die bei den Friedensschlüssen stattgehabten Ländertheilungen als Menschenhandel und Seelenverkäufe bezeichnet und dem Sklavenhandel gleichgestellt sind; 2. „Leonischer Vertrag“ (S. 24), worin mit Hindeutung auf Deutschland ausgeführt wird, der Bund habe des Vaterlandes Hand und Mund geknebelt — man solle Strick und Knebel zersprengen; 3. „Die himmlische Etymologie“ (S. 85), worin der deutsche Bund, wegen des fingirten Fundes des Wortes „Demagog“ lächerlich gemacht wird; 4. „Auch ich war in Arkadien geboren“ und „Abendlied eines alten Invaliden“ (S. 70 und 96), wovon das erstere die fürstlichen Versprechen, abzuthun die Staatsgebrechen, als eitle Poesie, und das Letztere, mit ausdrücklicher Hinweisung auf Deutschland, die landesherrlichen Versprechen als Schall und Wind darstellt; 5. „Das allgemeine Beste“ (S. 159), worin die Absicht der Fürsten, das „Beste“ der Völker zu „wollen,“ als blosse Begierde nach dem Gelde der Letztern, was für ihr „Bestes“ gehalten werde, bezeichnet wird; 6. „Bienenlos“ (S. 57), welches den Satz anführt: der König nehme, die Unterthanen geben und dienen wie die Bienen, dürfen jedoch ihre Zunge nie ihretwegen regen; 7. „Schnaderhüpfel“ (S. 59), welches mit hämischer Bitterkeit die Fürsten als Jäger, den Adel als Hund und das Volk als Wild darstellt, worauf Jäger und Hunde Jagd machen; 8. „Türkische Liturgie“ (S. 104), welches das Kirchengebet für den Landesherrn ironisch empfiehlt: — „weil wir unsere Feinde lieben sollen!“ 9. „Rokoko's Glaubensbekenntniss“ (S. 13), ein satirisches Loblied auf die Vorzüge der Monarchie vor der Republik. 10. „Bauernglaube“ (S. 12), worin das Heil der Erde ein Regal genannt und den Bauern die Bitte in den Mund gelegt wird, statt der Kirchen ein einziges Haus bauen zu lassen, worin sie ihre Qual vergessen könnten; 11. „Petitionsrecht“ (S. 65), welches den Gedanken ausführt: den Unterthanen sei Alles zu bitten erlaubt, was ihnen nichts nütze — wenn sie aber an ein Versprechen erinnerten, so würden sie mit Hohn zurückgewiesen; doch Gott werde dereinst Jene (d. i. die Fürsten), die ihr geheiligtes Versprechen gebrochen und noch heute brechen, zur Verantwortung ziehen; 12. Vieh- und Virilstimmen“ (S. 55.), welches das Bitten und Flehen deutscher Unterthanen noch als ärgere Misstöne darstellt als das Brüllen der Ochsen und das Grunzen des Schweines etc.; 13. „Salziges“ (S. 147), worin mit Hindeutung auf die preussische Salzsteuer der Wunsch ausgesprochen wird, die Thränen der Unterthanen möchten Salz sein, damit sie Salz zu ihrem Bischen Br[illegible] hätten! 14. „Kuhschnappelsche Volksrepräsentation“ (S. 58), welches die Volksvertretung angreift, weil sie blos Grundbesitz und Gewerbe, nicht auch die geistigen Interessen der Menschen repräsentire; denen sich noch viele andere von gleicher oder doch ähnlicher Tendenz, z. B. S. 8, 27, 40, 60, 80, 94, 120, 149 und mehrere darunter

in unzweideutiger Beziehung auf Preussen (S. 15. 64. 82. 118 und 151) anschliessen. Nicht minder hat der Verfasser in den Dichtungen S. 16. 54. 62. 93. 107. 108. 113. 114. 134. 160 und 161 auf höchst unwürdige Weise den Adel-, Beamten- und Militairstand angegriffen und verächtlich und lächerlich zu machen gesucht. * Indem der Verfasser auf solche Weise der öffentlichen Ordnung, den Landesherren und bestehenden Zuständen feindselige, die Gemüther verwirrende und zu Missvergnügen aufregende Gesinnungen und Ansichten durch die von ihm verfassten und unter seinem Namen dem Druck übergebenen Lieder verbreitete, hat er seine Pflichten als öffentlicher Lehrer, vermöge deren er vielmehr in einem ganz entgegengesetzten Geiste zu wirken berufen ist, gröblich verletzt und seine Unfähigkeit zur Verwaltung des ihm anvertrauten Lehramtes dargelegt. Ganz abgesehen von etwa sonst verwirkten anderweiten Strafen konnte derselbe nach Maassgabe der durch das Patent vom 5. Juli 1832 §. 5. für die königl. Staaten publicirten Bundesbeschlüsse und in Anwendung des §. 333, Tit. 20, Thl. II des Allgemeinen Landrechts in seinem Amte nicht belassen werden. Von diesen Folgen seiner Handlung kann ihn weder der Einwand, dass die poetischen Ergüsse nicht seine, sondern vielmehr die Zeitansichten der Gegenwart darstellten und mit seinem Berufe als Professor nichts gemein hätten, noch die Angabe, dass die Unpolitischen Lieder mit Genehmigung der Hamburger Censur erschienen seien, befreien. In ersterer Beziehung leuchtet von selbst ein, dass ein Professor, der verwerfliche Ansichten sich aneignet und solche, statt sie zu bekämpfen, als Dichter in dem gefälligen Gewande von Liedern und Gesängen durch den Druck verbreitet, für solche Erzeugnisse als für eigne auch in seiner Eigenschaft als öffentlicher Lehrer sich verantwortlich macht. In letzterer Hinsicht war es aber der vorgesetzten Dienstbehörde des Angeschuldigten, selbst wenn die Censurgesetze in Hamburg befolgt wurden und insofern nach §§. 1 und 7 des Bundesbeschlusses vom 20. Sept. 1819 den Verfasser der fraglichen Lieder keine Strafe wegen Uebertretung der Censurgesetze treffen könnte, vom Standpunkte der Disciplin unbenommen, ja ihre Pflicht, zu dem Behufe einzuschreiten, damit ein des akademischen Lehramtes unwürdiges Glied desselben daraus entfernt werde. In Erwägung dieser Gründe hat das königl. Staatsministerium den Beschluss gefasst, dass Dr. Hoffmann aus seinem Amte als ordentlicher Professor an der königl. Universität zu Breslau ohne Pension zu entlassen sei. Dieser Beschluss ist von dem Könige bestätigt und bereits auch in Ausführung gebracht worden."

Die Päd. Revue hat bereits 1841 (Bd. III. S. 511) ihre Meinung über den unpolitischen Dichter gesagt und weiss dem damals Gesagten Nichts Sonderliches hinzuzufügen. Sie hatte einen milderen Ausgang erwartet. Es wäre so leicht gewesen, Hrn. Hoffmann unter den Fuss zu legen, er solle auf ein paar Jahre Urlaub nehmen und unterdess seinen Gehalt — es waren nur 500 Thlr. — fortbeziehen, derweile möge er sich um eine Professur in einem andern Staate umthun. Wir hatten etwas der Art gehofft, einmal weil Chansons am Ende doch Chansons sind, von denen man wohl thut, nicht viel Aufhebens zu machen, dann aber weil, wie im Januarhefte der Rev. (S. 63) bemerkt, die gegenwärtige Reform der Administrativjustiz eine dem allgemeinen Gefühl etwas anstössige Form ist. Wir sagen mit Absicht: die Form, denn in der Materie hat, rechtlich betrachtet, die Staatsregierung vollkommen Recht, wenn wir auch nicht ihre ganze Begründung für begründet halten können. Unsrer Meinung nach musste die Klage gegen den Chansonnier auf die republikanisirenden Liedchen begründet werden; wenn aber auch Hoffmann's Spott über die Kuhschnappelsche Volksrepräsentation unter den Motiven der Entlassung aufgeführt wird, so kann der Schreiber dieser Zeilen — es ist der Herausgeber der Revue — von seinem Standpunkte aus darin nur einen bedauerlichen Missgriff sehen. Wir stimmen vielmehr Hoffmann vollkommen bei, wenn er irgendwo reimt:

* Das zwischen den beiden Sternen Befindliche lässt die Pr. St.-Z. aus. D. H.

„Wisst, dass zu vertreten ist
Mehr als Adel noch und Mist.“ *

und wenn in dieser Ansicht, welche die gegenwärtige Art der ständischen Vertretung auf den Landtagen der preussischen Provinzen für ungenügend hält, etwas liegt, was zum Staatsdienste in Preussen unfähig macht, so muss ich mich hiermit selbst denunciren als einen Erzunfähigen. Auch finden wir die Zusammenstellung von „Adel-, Beamten- und Militairstand“ höchst unlogisch, nicht etwa blos desshalb, weil ja die Officiere auch zu den Beamten gehören, sondern darum, weil die Beamtenschaft (Administration, Justiz, Polizei, Diplomatie, Militair, Unterricht, Geistlichkeit u. s. w.) und der sog. Adel nicht unter dasselbe Prädicat zu bringen sind. Will man die Beamtenschaft als Stand qualificiren, so ist der sog. Adel eine Kaste, denn man wird wohl adelig geboren, aber man wird nicht als Beamter geboren; sollen dagegen die sämmtlichen Familien eines Landes mit dem v. vor dem Namen einen Stand (unserer Meinung nach sind sie **von** *Stande*) ausmachen, so hat die Beamtenschaft Ursache, sich das Prädicat zu verbitten, sie bildet alsdann keinen Stand, sondern einen Beruf. So wenig wir es nun billigen können, wenn Jemand, in Versen oder in Prosa, irgend einen Zweig des öffentlichen Dienstes „verächtlich und lächerlich zu machen sucht,“ etwa die Polizeibeamten en masse, so wenig können wir der Staatsregierung das Recht einräumen, uns zu verbieten, über die sog. noblesse zu lachen. Im Gegentheil, man sollte sich dafür bedanken, dass wir die noblesse in Deutschland blos todt lachen wollen, in Frankreich hat man sie vor fünfzig Jahren todt geschlagen, was für beide Theile lange nicht so plaisirlich war. Die Vorfahren von einem Theile unserer Noblesse (denn ein anderer Theil ist neu und stammt von fürstlichen Maitressen, von Gelehrten und Poeten, von Juden, reich gewordenen Krämern u. s. w. ab), die Bauernschinder und Strassenräuber des Mittelalters, haben unsere Ahnen so viel weinen lassen, dass es nur billig ist, wenn die heutigen Adligen uns zur Vergütung dafür lachen machen. — Für Hrn. Hoffmann scheint übrigens durch Freunde seiner Muse bereits, wenigstens vorläufig, gesorgt zu sein, so dass der Dichter, der bisher nur lebte, um zu dichten, nicht jetzt wird dichten müssen um zu leben.

Bonn, Jan. Prof. Dahlmann ist von dem allgemeinen Verein der Carnevalsfreunde zu Düsseldorf als Ehrenmitglied aufgenommen worden. Sein Schreiben, in welchem er die Annahme des Diploms erklärt, lautet folgendermaassen:

„Für das mir gütig zugesendete Ehrendiplom sage ich den hochgeehrten Sendern meinen aufrichtigen Dank, obgleich es so zu sagen ein Werk des Ueberflusses ist. Denn, was Sie in froher Kunst eine kleine Strecke des Jahres sind, das sind auf dem natürlichsten Wege der Welt die Politiker ex professo, die ungeachtet aller Erfahrungen des Gegentheils von den menschlichen Dingen Gutes zu hoffen fortfahren, wirklich das ganze Jahr hindurch. Obgleich ich mich also durchaus im Vortheil und in der Ancienetät gegen Sie gestellt finde, verharre ich nichtsdestoweniger zu allen Zwecken ehrlicher Narrheit. Bonn, 4. Jan. 1843. Verbundenst H. Dahlmnn. An den permanenten Ausschuss des allgemeinen Vereins der Carnevalsfreunde zu Düsseldorf.

Man kann nicht mehr Geist haben, als sich in diesen wenigen Zeilen zeigt. — Die Magdeburger Zeitung berichtet über Dahlmann: „Wie man aus guter Quelle erfährt, hat die Hannoversche Regierung eine Beschwerdeschrift wegen der Anstellung Dahlmanns bei unserer Regierung eingereicht. Dass es mit dieser Beschwerdeschrift aber auch sein Bewenden haben wird, dürfte wohl keinem Zweifel unterliegen, denn unsere Regierung wird sich keineswegs dazu verstehen, eine Maassnahme, die sich des Beifalls des ganzen deutschen Vaterlandes in so hohem Grade zu erfreuen hatte, zurückzunehmen. Wie man jetzt hört, wurden, als von Bonn aus die Anstellung Dahlmanns an der dortigen Universität beantragt ward, alle Ver-

* Wenn ich nicht irre, in der „Vier Elemente“ überschriebenen Chanson.

handlungen in Betreff der Anstellung dieses Mannes von unserer Regierung in wenigen Tagen abgemacht. Unsere Beamten erinnern sich in Bezug auf rasches Betreiben der Sache keines ähnlichen Beispiels.

Königsberg. Die L. A. Z. bringt über die hiesige Universität folgenden Artikel:

„Nachdem von Seiten unserer Regierung Alles versucht worden ist, um dem Prof. *Hävernick* Zuhörer zu verschaffen, und alle diese Versuche an der gründlichen Abneigung der Studirenden gegen ihn und seine ganze Richtung gescheitert sind, ist das Ministerium jetzt auf einen eigenthümlichen Ausweg gekommen. Es beabsichtigt nämlich den Prof. v. Lengerke, den wissenschaftlichen Antagonisten Hävernick's, aus der theologischen in die philosophische Facultät zu versetzen; alsdann wäre Hävernick der Einzige in der theologischen Facultät, der die Vorlesungen über das Alte Testament hielte, und die Studirenden würden auf solche Weise gezwungen sein, bei ihm zu hören. Prof. von Lengerke soll sich über dieses, alles rechtlichen Grundes und aller vorhergegangenen Analogie entbehrende Verfahren verwundert geäussert und hohe Bedingungen gestellt haben, indessen ist nicht zu zweifeln, dass das Ministerium, um seine Absicht durchzusetzen, diese erfüllen wird. Prof. Hävernick lässt sich übrigens für seine 1000 Thlr. Gehalt Alles gefallen, was über ihn ergeht, selbst die unverholensten Beweise der Verachtung und des Spottes. So bildet jetzt erheiterndes Stadtgespräch, dass eine Anzahl gestohlener Stadtlaternen in einer Kiste, signirt: „heiliger Geist," ihm nebst einem Briefe zugeschickt worden ist, in welchem ihm der Rath ertheilt wird, „er als ein der Aufklärung noch sehr bedürftiger Mann, möchte sich fleissig dieser Erleuchtungsmittel bedienen." Der Geist unter unsern Studirenden, von denen dieser Witz ausgegangen, ist jetzt ein trefflicher, sehr verschieden von dem, der vor zehn oder zwanzig Jahren auf den Universitäten und auch auf der Königsberger herrschte. Sie beschäftigen sich viel mit der Politik und den unmittelbarsten Tagesinteressen, aber in ganz anderer Weise als weiland die Burschenschaft, aus der Männer wie der in der Witt'schen Angelegenheit bekannt gewordene Director Lucas hervorgingen. Das rohe und wüste Studentenleben stirbt mehr und mehr aus, und auch hierin sehen wir einer neuen Entwickelungsperiode entgegen. Sehr zu bedauern ist, dass die Professoren der Universität mit wenigen Ausnahmen keine Ahnung von der tiefen und gewaltigen Bedeutung unserer Zeit haben, und von ihren heiligen Kämpfen sich entweder aus Feigheit oder aus gänzlicher Apathie fern halten. Ja, es gereicht der Universität, welche doch die Pflegerin der freien Wissenschaft sein soll, durchaus nicht zum Ruhme, dass einer ihrer Lehrer öffentlich mit deren Gegnern gemeinschaftliche Sache macht, wie diess bei Prof. Schubert der Fall ist.

Wir drucken diesen Artikel ab, um ein paar Bemerkungen dazu zu machen.

1. Das über Prof. v. Lengerke's Versetzung gemeldete Gerücht müssen wir dahin gestellt sein lassen.

2. Wenn es wahr ist, dass Königsberger Studenten gegen den Prof. Hävernick den vom Correspondenten gemeldeten „Witz" gemacht haben, so ist ein solcher „Witz" ein Bubenstück, dem hoffentlich eine Untersuchung und Relegation quantum satis folgen wird. Die HH. Studenten können, wenn es ihnen so beliebt, Hrn. Hävernicks Vorträge unbesucht lassen; bezeigen sie ihm aber ihre „Verachtung" (als wenn sich ein gereifter Mann aus der Achtung oder Verachtung unreifer junger Leute, die Etwas lernen sollen, Etwas machte!), so ist das eine Injurie, gegen welche die Justiz das Ihrige thun wird.

3. Der Hr. Correspondent hat es wahrscheinlich sehr in der Ordnung gefunden, dass Hr. Witt seine Dimission nicht genommen hat, als er sich mit der ihn beaufsichtigenden Behörde im Widerspruche fand, obschon da unserer Meinung nach eine Dimission schicklich gewesen wäre; — jetzt möchte er es Hrn. Hävernick verübeln, dass dieser seine Dimission nicht gibt, weil die HH. Studenten nicht geruhen ihm gnädig zu sein. Wir

würden es Hrn. H. sehr verdenken, wenn er jungen Leuten sans conséquence nur den geringsten Einfluss auf seine Entschlüsse oder auch nur auf seine Stimmung einräumte. Er schlägt zu Ostern und zu Michaelis seine Collegien an, wollen nun die Studenten nicht kommen, je nun, so bleiben sie aus. Gegen Beleidigungen werden ihn die Gesetze schützen, und der liberale Terrorismus ist ungefährlich, man darf nur aus dem Geschwätz Nichts machen. Uebrigens verdient dieser Terrorismus, den der Liberalismus gegen alle diejenigen ausübt, die nicht mit in das liberale Horn blasen, von dem unbefangenen Theile des Publikums bemerkt zu werden; wenn diese Liberalen je in Deutschland Herr der öffentlichen Verhältnisse würden, dann würde auch dem kleinen Reste von Freiheit, den die Bureaukratie dem Lande noch gelassen hat, der Hals umgedreht. Es hat etwas Lustiges und zugleich Betrübtes, zu sehen, wie Menschen, die für die Freiheit zu streiten vermeinen, so wenig von dem ABC der Freiheit verstehen, dass sie einen Professor der Theologie verhöhnen, weil er sich die Freiheit nimmt, an die Theologie zu glauben. Nein, Ihr Herren Liberalen, Ihr seid nicht nur nicht verständiger, nicht besser und nicht freisinniger als Eure Gegner, Ihr seid viel alberner, viel schlimmer, viel tyrannischer als sie. Wenn die Hengstenbergische Kirchenzeitung den Herausgeber der Revue als „den berüchtigten Dr. **Mager** qualificirt, so hat das noch einen Sinn, denn es liegt im Wesen des Offenbarungs-Glaubens, intolerant und bornirt zu sein; wenn aber im Namen der Aufklärung und Freiheit die gehässige Intoleranz geübt wird, so hat das keine Entschuldigung und ist unbeschreiblich widerwärtig.

4. Wir müssen es dahin gestellt sein lassen, ob die heutigen Königsberger Studenten sich viel mit der Politik und den unmittelbarsten Tagesinteressen beschäftigen. Berichtet der Correspondent die Wahrheit, so ist zu wünschen, dass die Behörden auf Mittel sinnen, die Studenten auf das *Dic cur hic* hinzuweisen, sie sind auf der Hochschule, um Etwas zu lernen, zur Beschäftigung mit der Politik bleibt ihnen Zeit, wenn sie bürgerlich mündig geworden sind und zunächst sich selbst ernähren können. — Wenn aber der Correspondent den Geist der Studirenden, von denen der oben erzählte „Witz," will sagen Bubenstreich ausgegangen, einen „trefflichen" nennt, so können wir dagegen dem Correspondenten sagen, dass sein Geist nichts weniger als ein trefflicher, derselbe vielmehr ein sehr geistloser und unverständiger Geist ist.

5. Ueber den liberalen Terrorismus, der oben gegen Prof. Hävernick, hier gegen Prof. Schubert geübt wird, ist schon gesprochen; die „freie Wissenschaft," von der der Correspondent faselt, ist eine von den Phrasen, welche die Thorheit für die Dummheit von Zeit zu Zeit erfindet, ein Rechenpfennig, den die Einfältigen als gute Münze nehmen, mit dem sich aber kein gescheidter Mann bezahlen lässt. Wenn dann die Königsberger Professoren „mit wenigen Ausnahmen" von dem Correspondenten ausgescholten werden, weil sie den liberalen Veitstanz nicht mitzutanzen Lust haben, sondern sachte das thun, was ihres Amtes ist, so liegt darin für den Freund der Bildung und der Bildungsanstalten wenigstens der Trost, dass es nicht die Königsberger Professoren sind, welche, um mit Hrn. Herwegh zu reden, den „Wahnsinn" der Freiheit in einen Theil der Studentenschaft gebracht haben.

Göttingen, 1. Febr. Hier hat sich vor einigen Tagen ein gar interessantes Ereigniss zugetragen, welches jetzt das allgemeine Gespräch der Universität und der Stadt macht. Es ist nämlich ein hiesiger Professor in eine Polizeiuntersuchung gekommen, weil er unter denen gewesen sein soll, welche die Sängerin Fischer-Achten im Theater herausgerufen haben. Besagtes Herausrufen ist nämlich in Göttingen von löblicher Polizei verboten, wahrscheinlich weil 1. Ruhe die erste Bürgerpflicht ist, und das Klatschen und Rufen einige Unruhe macht, und weil 2. die hannöverische Regierung nach den Grundsätzen einer aufgeklärten Culturpolitik das Theater nicht nur als einen Unterhaltungsort und Musentempel, sondern zugleich als eine Schule der politischen Bildung betrachtet und es da und

dort wesentlich zur politischen Bildung zu gehören scheint, dass man schweigen, stille sitzen und ruhig nach Hause zu gehen gelernt habe. — Dem Fremden, der persönlich bei dieser Göttinger Misere nicht betheiligt ist, sind bei dem Vorfalle zwei Dinge amusant: Das Erste ist die sonderbare Natur der Menschenspecies, welche deutscher Philister genannt wird. Während nämlich die Individuen der übrigen Menschenspecies sich nur im Knabenalter gefallen lassen, von Pädagogen gedrillt und gegängelt zu werden, behält der deutsche Philister diese Docilität sein ganzes Leben hindurch, und nur eine geringe Anzahl ungerathener Subjecte, zu denen leider auch der Schreiber dieser Zeilen gehört, erfrechen sich, mit den Jahren auf den anarchischen Gedanken zu kommen, sie hätten selbst Verstand genug, um sich zu führen — ein Gedanke, der schon darum moralisch verwerflich ist, weil, wenn er allgemein würde, eine grosse Zahl der sehr achtbaren Männer, die jetzt davon leben, dass sie den deutschen Philister schulmeistern, nebst ihren Familien brodlos werden würden. Das Zweite ist der Umstand, dass die polizeiliche Untersuchung erzt jetzt den Leuten curios vorkommt, weil ein Professor bei den in Untersuchung Gefallenen ist. Denn auch das ist eine Eigenthümlichkeit des deutschen Philisters, dass er nicht begreifen kann, dass Schneidergesellen, Schornsteinfeger u. s. w. auch vernünftige Menschen sind und eben so gut auf eigenen Beinen gehen können wie Professoren und Geh. Justizräthe.

Marburg, Jan. Die Inquisition gegen Prof. *Jordan* dauert jetzt beinahe vier Jahre und noch immer ist kein Urtheil da. Hr. Jordan wird jetzt in seinem Hause aufs Strengste bewacht und beim Ausgehen von einem Gensdarmen mit scharf geladenem Gewehre begleitet.

Die deutsche Justiz macht es dem loyalen Bürger schwer, die Achtung vor ihr zu haben, die er gern vor ihr haben möchte. Man suspendirt aus Achtung vor der Justiz über einen Angeklagten einige Monate sein Urtheil, um zu erwarten, was der Process an den Tag bringen wird; wenn aber eine Untersuchung, die nach französischer oder englischer Processordnung in einigen Monaten beendigt wäre, Jahre lang dauert und hierdurch zu einer Strafe wird, die möglicherweise viel härter ist als die Strafe selbst, für den Fall, dass eine Verurtheilung erfolgt, so ist es schwer, nicht für den Angeklagten im Voraus Partei zu nehmen. Und so möchten wir den Vorschlag auch unsererseits unterstützen, dass der Göttinger Verein seine Mission nicht als beendigt betrachten, vielmehr das Schicksal des Marburger Professors in Erwägung ziehen, die vorhandenen 2400 Thlr. * für ihn verwenden und sich seiner auch für die nächste Zukunft annehmen möge. Ergibt sich, dass Hr. Jordan unschuldig angeklagt worden ist, so verdient er schon darum die Theilnahme der Nation; sollte sich aber später eine begründete und erwiesene Schuld des Mannes herausstellen, nun so sehe man die ihm geleistete Hülfe als eine Busse an, welche die Nation sich selbst dafür aufgelegt hat, dass sie, in seltsamster Vernachlässigung ihrer Interessen, ein Processverfahren bei sich hat aufkommen lassen, bei dem das Ungeheuer eines mehrjährigen Vor-Arrestes möglich ist. **

---

* Die Gesammtsumme, welche der Göttinger Verein bis zum Dec. 1842 zusammengebracht hat, hat 22,357 Thaler betragen. — Aus dem Factum lässt sich Etwas lernen.

** So eben berichten die Zeitungen, dass das Königsberger Comité, welches für den (unterdessen freigesprochenen) Med. Dr. *Jacobi*, den Verf. der vier Fragen, Gelder gesammelt hatte, diese Gelder nun für Prof. Jordan bestimmt hat. Man kann sich über diesen Entschluss nur freuen. D. H.

III. Uebersichten.

IV. Uebersicht der amtlichen Schriften.

Anweisung über die Einrichtung der allgemeinen Elementarschulen.

Diese, vom Brandenburgischen Schulblatte 1842 mitgetheilte Schrift ist im Jahre 1818, vielleicht schon früher, im königl. Ministerium der geistl. und Unterrichtsangelegenheiten ausgearbeitet, aber niemals öffentlich bekannt gemacht, sondern nur in einzelnen Fällen als Rath und Anweisung, nicht als eine bindende Vorschrift mitgetheilt worden. Sie war ein Theil einer allgemeinen Instruction für die innere Einrichtung des gesammten preuss. Schulwesens und stand mit dem damals entworfenen aber nicht zur Ausführung gekommenen allgemeinen Schulgesetz in Verbindung.

Da die Anweisung im Brandenb. Schulblatte 39 Seiten einnimmt, so fehlte uns der Raum, sie hier abzudrucken, doch geben wir einige Stellen daraus. Auch hier ist zu bedauern, dass eine Instruction, die, vor 25 Jahren erlassen, in dieser Zeit den grössten Segen gestiftet haben würde, erst jetzt bekannt wird. Dem Ministerium, in welchem sie entstanden, gereicht sie zur grössten Ehre.

Also einige Stellen:

„Die nähere Anweisung zur Errichtung der Elementarschulen kann sich um so mehr nur in Umrissen halten und auf Fingerzeige beschränken, als ihr Gegenstand zart, und das Streben nach Ergreifung des wahrhaft Belebenden im Elementarunterricht und nach Darstellung desselben in den angemessensten Formen gerade jetzt frisch und rege ist.

Die Elementarschule führt diesen Namen, weil sie die Elemente der ganzen menschlichen Bildung, von welchen die gesammte Erziehung in ihrem Fortschritt durch die Schule und durchs Leben, wie die Natur in ihren Entwickelungen von den physischen Elementen, umfangen und durchdrungen ist, in ihrer ursprünglichen Einfachheit auffasst und am reinsten darstellt.

Sie soll die Keime der menschlichen Bildung zu einer geraden und stätigen Entwickelung anregen und zum Bewusstsein bringen, und den Gang ihrer Entwickelung so befestigen, dass, so viel an ihr liegt, die in den Individuen verschiedenen Richtungen der Thätigkeit in jedem möglichst ihr Gleichgewicht behaupten, alle von ihrem gemeinsamen Quell, dem ursprünglichen höhern Geiste des Lebens, beseelt bleiben, und das ganze Dasein der Menschen, wie mannigfaltig es sich auch hienieden gestalte, auf seinem Einen unwandelbaren Grunde für Zeit und Ewigkeit erbaut sei. Dieser Zweck bestimmt den Charakter der Elementarbildung in allen ihren Zweigen und muss denen, welche sich ihr widmen, beständig vor Augen sein.

Der Sprachunterricht bildet das Sprachvermögen überhaupt an der Muttersprache. Er behandelt diese zwar auch als Mittel der wechselseitigen Verständigung im gesellschaftlichen Verkehr; aber doch nicht einzig als solches, indem eben das Vorherrschen dieser Ansicht mit Ursach der mangelhaften Wirkung eines auch stark getriebenen Sprachunterrichts ist, wovon man sich zu überzeugen häufige Gelegenheit hat. Vielmehr ist der Haupt-Gesichtspunkt für diesen Zweig des Unterrichts, in der Sprache den Ausdruck der Vernunft und nächst dieser die edelste Gabe des Himmels, deren Entwickelung mit der innern Bildung der Menschen gleichen Schritt hält, die Klarheit seines Bewusstseins ausdrückt, und auf diese wohlthätig zurückwirkt, um ihrer selbst willen auszubilden. Je vortrefflicher unsere edle Muttersprache diesem Zwecke entspricht, um desto mehr ist die möglichste Reinheit und Vollkommenheit derselben beim Unterricht zu erstreben, und der Lehrer darf sich nicht die mindeste Gleichgültigkeit und Vernachlässigung darin weder gegen sich selbst noch gegen seine Schüler erlauben. Die Fertigkeit im Gebrauche der Sprache als Mittel der wechselseitigen Mittheilung wird hieraus in einem höhern Grade von selbst herfliessen.

Es geht dieser Unterricht durch zwei Hauptstufen.

1. Auf der ersten wird bezweckt, die Sprachorgane der Kinder zu bilden, ihnen Reichthum an Vorstellungen und zugleich Worte dafür zu verschaffen, sie zur Sprachfertigkeit zu bringen, und ihnen zur Geschicklichkeit im Lesen der Buchstabenschrift zu verhelfen. Da hier so wenig wie bei den übrigen Fächern aus der häuslichen Erziehung in der Regel etwas vorausgesetzt werden darf, vielmehr die Schule manches schon Verdorbene wieder zu verbessern genöthigt ist, so werden die Schüler zuerst im richtigen, deutlichen und geläufigen Nachsprechen der in verschiedenen Arten und Graden des Ausdrucks vorgesprochenen einfachen und zusammengesetzten Laute, dann Sylben, dann Wörter und Sätze geübt. Ferner muss der Lehrer Gegenstände aus dem Kreise der Begriffe und Umgebungen der Kinderwelt zur anschaulichen Erkenntniss der Kinder zu bringen und sie die richtig erkannten Gegenstände und ihre Eigenschaften durch Worte richtig bezeichnen lehren. Nächstdem muss er sie üben, Wörter zu kürzern und längern Sätzen zu verbinden, die so gebildeten Sätze richtig, gut und geläufig auszusprechen und auch wieder in ihre Bestandtheile zu zerlegen. Endlich gibt er ihnen Anleitung, die Buchstaben, als die Sprachzeichen, kennen zu lernen, sich im Zusammensetzen derselben zu Sylben und Wörtern, im Lesen nach der gedruckten und geschriebenen Buchstabenschrift und in der Auflösung der Wörter in ihre Bestandtheile so weit zu üben, bis sie den Mechanismus des Lesens gefasst haben. Unnöthige Weitläufigkeit ist bei diesen Uebungen zu vermeiden, da es darauf ankommt, die Kinder auf eine möglichst kurze und sichere Art, jedoch unbeschadet dem stätigen methodischen Zusammenhange des Unterrichts, in den Besitz der Lesefertigkeit, als eines wichtigen Erleichterungsmittels der Belehrung, zu setzen. Durch alle diese Uebungen, insonderheit durch die der Begriffsbezeichnung und Sätzebildung, wird aber das Denk- und Anschauungs-Vermögen der Kinder auf vielfache Weise formell angeregt und zugleich mit Stoff bereichert, daher auch die genannten beiden Uebungen mit dem Anfang des Lesenlernens nicht aufhören, sondern den ganzen Sprachunterricht in stufenweiser Erweiterung begleiten und vornehmlich die Denkkraft leiten und üben müssen, in folgerechter und bestimmter Auffassung die Vorstellung eines Ganzen in seinen Theilen zu bilden, sowohl zusammensetzend als zerlegend, wovon Pestalozzi in seinem Buche der Mütter ein Muster aufgestellt hat.

2. Auf der zweiten Hauptstufe fährt der Lehrer fort, den Sprachreichthum der Schüler zu vermehren, macht sie in dieser Hinsicht mit den wichtigsten Stammwörtern und deren Zweigen bekannt und leitet sie zur Wortbildung an. Er lehrt sie ferner, die verschiedenen Arten der Wörter und die Abänderungen, welche der Sprachgebrauch mit denselben vornimmt, ausfindig zu machen, und dann diese Wörter sprachrichtig mit einander zu verbinden. Die nöthige Rücksicht auf Rechtschreibung wird an alle diese Uebungen angeknüpft. Zu den auf der ersten Hauptstufe angefangenen Uebungen im mündlichen Ausdruck kommen nun auch Uebungen im schriftlichen Ausdruck hinzu. Das Lesen wird fortgesetzt und bis zur völligen Geläufigkeit eingeübt. Diese Uebungen werden mit statarischer Lectüre solcher deutschen Bücher und ausgewählter Lesestücke in Verbindung gesetzt, wodurch bald der Verstand der Kinder geschärft und mit Begriffen bereichert, bald ihr Gefühl angesprochen, und ihre Phantasie belebt wird. Das Lesen und Erklären guter alter Kirchen-, auch anderer alter und neuerer Lieder, die jenen gleich kommen, ist mit dieser Lection passend, in Verbindung zu setzen, für denselben Zweck, welcher auf den höhern Schulen durch das Lesen alter Schriftsteller erreicht werden soll.

Dieser Sprachunterricht als solcher wird die Jugend so weit bringen, dass sie sich über Gegenstände ihres Ideenkreises ordentlich und mit Geläufigkeit deutlich machen, Volksreden und Volksschriften, die jene Gegenstände behandeln, verstehen, Gedrucktes und Geschriebenes fertig lesen, und sich mit einiger Geläufigkeit schriftlich ausdrücken kann, zugleich aber auch den Sinn für Bildung, Eigenthümlichkeit und Gesetze der Sprache wecken, und so nicht nur diejenigen, welche aus der Elementarschule zu

den Beschäftigungen des Landmannes und des niedern Bürgerstandes übergehen, wohl ausgestattet, sondern auch diejenigen, welche sich in einer höhern Schule weiter allgemein ausbilden wollen, für den strenger wissenschaftlichen Sprachunterricht in dieser gut vorgeübt entlassen.

Kein Lehrer muss aber vergessen, dass der Sprachunterricht sich nicht mit den Stunden endet, die ihm unmittelbar bestimmt sind, sondern sich über alle Lectionen ausdehnt. Es muss daher bei allen Lectionen ohne Unterschied auch auf die Sprache in jeder Hinsicht mit der grössten Genauigkeit gesehen und Richtigkeit der Aussprache, des Ausdrucks, der Wortbindung, des Lesens überall sorgfältig beobachtet werden.

Die Zahlenlehre bearbeitet die innere Anschauung und übt das Abstractionsvermögen in schnellen und fertigen Verbindungen und Sonderungen. Sie bezweckt zuerst Einsicht in die Natur und Behandlung der Zahl, und nimmt dann eine unmittelbar praktische Richtung, bereitet also für den wissenschaftlich arithmetischen Unterricht der höhern Schulstufen gleicher Weise wie für den Gebrauch im bürgerlichen Leben vor. Der Unterricht in der Zahlenlehre hat zwei Hauptstufen.

1. Auf der ersten müssen die Schüler angeleitet werden, zuerst innerhalb des Zahlenkreises von 1 bis 100, dann auch über denselben hinaus, Einheiten zuzuzählen und abzuzählen, Zahlen nach Einheiten und Vielheiten zu vermehren und zu vermindern, Zahlen nach gleichen und ungleichen Theilen zu zerlegen und zusammen zu setzen, die Verhältnisse der Unterschiede mehrerer Zahlen gegen einander deutlich zu denken und bestimmt anzugeben. Auch müssen sie die Ziffern als Zeichen der Zahlen, sowohl die verbundenen als einfachen, nach ihrem Werthe kennen, mit ihren Namen benennen und nach ihrer Figur geläufig schreiben lernen;

2. das auf der ersten Stufe durchgeübte Zusammensetzen und Zerlegen der Zahlen nach gleichen und ungleichen Theilen führt von selbst zum Rechnen mit benannten Grössen verschiedener Maasse und Gewichte auch im Brüchen. Dieses und die auf die Lehre von den Verhältnissen gegründeten Rechnungen werden daher hier geübt, während durch die Lösung von Gleichungen die Einsicht in die Verhältnisse und Behandlungsart der Zahl vermehrt, und die logistische oder Rechenkraft erhöht wird.

Die Form- und Maassverhältnisslehre bildet zunächst das äussere Anschauungsvermögen, durch dieses aber auch das innere, schärft den Sinn für die räumlichen Verhältnisse und übt dadurch vor auf den wissenschaftlichen geometrischen Unterricht, indem sie durch die mit ihr verbundene Vergleichung und Schätzung derselben zugleich unmittelbar und praktisch wirkt. Sie wird durch zwei Hauptstufen durchgeführt.

1. Auf der ersten sollen die Schüler einsehen lernen, wie die Linien, Winkel und Figuren nach ihren verschiedenen Arten entstehen, und ihrer unterscheidenden Merkmale sich deutlich bewusst werden. In dieser Beziehung werden vom Punkte aus die Raumbegrenzungen in ihrer natürlichen Folge bis zur Ellipse entwickelt. Es wird dabei eben so sehr auf Genauigkeit, Schärfe und Vollständigkeit der Wahrnehmungen und die Bestimmtheit ihres Ausdrucks, als auf ihre richtige Folge gesehen. Uebung im Zeichnen der Linien, Winkel und Figuren, zuerst nach Vorzeichnungen, dann frei, ist hiermit verbunden.

2. Die zweite Stufe beschäftigt sich mit den Verhältniss- und Maassbestimmungen der Linien, Winkel und Figuren, welche die Schüler sowohl an gegebenen Zeichnungen und Gegenständen richtig zu schätzen, als auch nach gewissen Aufgaben zu treffen geübt werden. Dann werden sie zu den allgemeinsten Begriffen von Flächen und Körpern und ihren Verhältnissen in gehöriger Folge geführt. Von jeder wichtigen geometrischen Wahrheit, welche sie errungen haben, werden die ihrer Erfahrung am nächsten liegenden und im täglichen Leben am häufigsten vorkommenden Anwendungen in Beurtheilung und Schätzung grösserer Raumverhältnisse gezeigt und geübt.

Durch den gymnastischen Unterricht sollen die Knaben zur Herrschaft über ihren Körper gelangen. Zu dem Ende werden sie durch eine Reihe

methodisch zusammenhangender Elementar-Leibesübungen, bei welchen sorgfältig dahin zu sehen ist, dass die Kinder immer nur im Verhältniss zu dem Grade ihrer körperlichen Entwickelung angestrengt werden, so weit geführt, dass sie ihre Gliedmassen mit Sicherheit, Gewandtheit und Nachdruck zu jeder Kraftanstrengung geschickt zu gebrauchen wissen, worauf denn solche Uebungen folgen, welche eine Anwendung der allgemeinen Gymnastik enthalten, für das Alter der Kinder passen, und die Grundlage der Wehrkunst sind. Hierdurch wird der jugendliche Körper an sich fürs ganze Leben gestärkt, und zu einem gewandten Werkzeuge für alle Zwecke des Geistes gebildet, zugleich auch der Knabe mit der Stärke und Gewandtheit ausgerüstet, die ein kräftiger und sich selbst vertrauender Mann zu eigner Wehr und zum Dienste des Vaterlandes besitzen muss.

Die Einführung dieses Unterrichts ist aber nicht durch Befehle zu bewirken. Wo sich das Bedürfniss derselben und Sinn dafür regt, da kann auch öffentliche Mitwirkung zu seiner Verbreitung eintreten. Für Fabrikgegenden, wo die Menschen schon früh an eine sitzende Lebensart gewöhnt werden, wird er besonders wohlthätig sein. Die dafür zu treffenden Anstalten sind aber in Städten wie auf dem Lande so einfach und so wenig kostspielig als möglich anzulegen, damit sie den Gemeinden nicht zur Last fallen und diese gegen die Sache einnehmen.

Die Elementarschule ist, wie jede andere, eine National-Anstalt, in welcher die Jugend nicht für irgend ein Privatinteresse, sondern ihrer Bestimmung als Menschen gemäss, als Jugend des Volkes erzogen wird. Es haben daher nicht blos die Eltern der ihr anvertrauten Kinder, sondern das ganze Publikum hat Antheil an derselben und ist von ihr nähere Kunde zu nehmen berechtigt.

Jede Elementarschule muss desswegen Allen, deren Aufmerksamkeit auf sie gerichtet ist, Gelegenheit geben, sie näher kennen zu lernen. Dies thut sie zuerst durch die öffentliche Prüfung, welche alljährlich einmal, und zwar zu einer von dem Schulvorstande oder der Schulcommission jedes Orts unter Zuziehung des Superintendenten oder Schulinspectors zu bestimmenden Zeit zwischen Ostern und Pfingsten gehalten wird, welche den ganzen Gang des Unterrichts in allen Fächern darlegen soll, und wobei die besonderen Anordnungen den genannten Personen und Behörden überlassen bleiben. Ein Schul- und Jugendfest ist an dieselbe zu knüpfen, oder sonst an einem vaterländischen Festtage zu feiern, bei welchem auch Turnspiele anzuordnen, von den Schulvorständen abhangen wird.

In wie weit denen, welche die Schule ausserordentlich besuchen wollen, dies ohne Störung des Unterrichts gestattet werden könne, ist von den sachkundigen Mitgliedern der Schulvorstände nach den jedesmaligen Umständen zu beurtheilen. Anständigen Durchreisenden soll dies immer erlaubt sein.

Die Schulordnung und Schulgesetze sollen aber Jeden, der davon unterrichtet, sein will, bekannt gemacht, auch soll jedem Schulaufseher, welcher das Publikum mit dem Geiste, der Methode und der Einrichtung der ihm untergebenen Schule oder Schulen durch Druckschriften näher bekannt zu machen sich veranlasst findet, dies unverwehrt sein.

Die Vermittelung der Schule mit den Eltern nicht blos, sondern auch mit dem grössern Publicum, ist, der Instruction für die Schulcommissionen und Schulvorstände gemäss, deren eigentliches Geschäft. Alle ihre Mitglieder, die geistlichen wie die weltlichen, sollen sich bemühen, die Einwohner jedes Schulortes, und die Mitglieder jeder Schulsocietät mit ihrer Schule zu befreunden, und Missverhältnisse aller Art auszugleichen. Vornehmlich aber liegt es den Geistlichen und sachkundigen Mitgliedern dieser Behörden nach §. 21. der Hauptinstruction ob, öffentlich und privatim die Leute über den Zweck der Schule, ihre Wohlthätigkeit, die Art ihres Wirkens und wie man dies unterstützen müsse, zu belehren, hauptsächlich dem hin und wieder herrschenden Vorurtheile entgegen zu wirken, als müssten die Kinder um des Lehrers und seines Unterhalts willen zur Schule geschickt werden, und überhaupt ihnen richtige Ansichten über das Unterrichts- und Erziehungswesen und den Werth derer, die daran arbeiten, beizubringen.

Andeutungen über die Einrichtung der höhern und niedern Stadtschulen.

§. 1. „Alle Schulen, welche nicht für einen bestimmten Beruf vorbereiten, haben die gemeinschaftliche Aufgabe, in ihren Zöglingen diejenigen geistigen Anlagen, welche das Wesen der menschlichen Natur ausmachen, Verstand, Gefühl und Willen, vollständig und gleichmässig zu entwickeln, zu üben und zu bilden, ihnen die für die geistige Mittheilung nothwendigen Fertigkeiten anzueignen und sie über die wichtigsten Gegenstände menschlicher Betrachtung, Gott, Mensch und Natur zu verständigen. Die Uebung der geistigen und sittlichen Kräfte bezeichnet man oft durch die Benennung formale Bildung, die Verständigung über die oben erwähnten Gegenstände menschlicher Betrachtung macht den materiellen Theil der Bildung aus. Da alle formale Bildung nur an einem bestimmten Stoff vollzogen werden kann, eine Verständigung über die wichtigsten Angelegenheiten des Menschen aber nicht denkbar ist, ohne vorangegangene oder gleichzeitige Uebung der geistigen Kräfte, so lässt sich die formale und die materiale Bildung zwar in der Vorstellung, aber nicht in der Wirklichkeit so trennen, dass die Schule die eine ohne die andere verfolgen könnte.

§. 2. Alle allgemeine Schulen unterscheiden sich nur durch den Grad und den Umfang der Bildung, welche sie hervorzubringen bestimmt sind; alle von zufälligen Umständen hergenommenen Unterschiede können daher nie als etwas Wesentliches in Betrachtung kommen.

Ferner: die Bildung, welche eine Schule erstrebt, muss in sich selber abgeschlossen sein, d. h. die Kenntnisse und Fertigkeiten, durch welche sie hervorgebracht wird, wie gering auch übrigens ihr Umfang sein mag, müssen doch ein in sich zusammenhangendes und wohlgeordnetes Ganzes bilden, und daher auch für ein gewisses Verhältniss des bürgerlichen Lebens ausreichen. Insofern, als der wahrscheinliche Standpunkt der Zöglinge in der menschlichen Gesellschaft den Grad und den Umfang der Bildung bestimmt, welchen die Schule erstreben soll, wird die allgemein menschliche Bildung schon in der Schule durch die Berufsbildung bedingt.

§. 3. Der bürgerliche Beruf gestaltet sich nach vier verschiedenen für die menschliche Gesellschaft gleich wichtigen Hauptrichtungen, in welcher Arbeit, Gewerbe, Kunst und Wissenschaft als das Vorherrschende erscheinen. In der Gesammtheit des Volkes sind daher vier Stände zu unterscheiden, und bei der Einrichtung des Schulwesens zu berücksichtigen.

1. Der arbeitende Stand, dessen Aufgabe für das bürgerliche Leben darin besteht, der Natur die rohen Stoffe abzugewinnen und für das Bedürfniss des Lebens zu verarbeiten, oder an diejenigen, welche in einem höhern Lebensverhältnisse wirken, sich als dienende Gehülfen anzuschliessen.

2. Der gewerbtreibende Stand, dessen Geschäft es ist, mehr für die Verschönerung und Bequemlichkeit des Lebens zu sorgen, oder durch Kunstfertigkeit, Handel und Gewerbe den bürgerlichen Verkehr zu fördern.

3. Der Stand der Künstler, oder der höhere Gewerbstand, wohin hier alle diejenigen gerechnet werden, welche irgend ein Gewerbe oder einen bürgerlichen Beruf dadurch, dass sie in demselben nach Grundsätzen und mit Geistesfreiheit schaffen, zu einer Kunst erheben. — Beispielsweise der Oeconom, der Fabrikant, der Forstmann, der Bergmann, der bloss ausübende Arzt, derjenige, welcher sich für den höheren Kriegsdienst bestimmt, und ein grosser Theil der höheren Staatsbeamten, alle nur insofern, als sie ihre Thätigkeit durch die Art, wie sie dieselbe ausüben, zu einer Kunst erheben.

4. Der wissenschaftliche Stand, zu welchem hier alle diejenigen gerechnet werden, welche den Beruf haben, das Gesellschaftliche Leben, nach Ideen zu gestalten, also nicht blos derjenige, den der gewöhnliche Sprachgebrauch einen Gelehrten nennt, sondern alle diejenigen, welchen die Aufgabe gestellt ist, durch Forschen in irgend einem Gebiete des menschlichen Wissens die Wissenschaft als solche zu fördern, durch Vortrag und Lehre Wissenschaft und Sittlichkeit unter allen Ständen zu verbreiten,

und bei der Verwaltung des Staates in ihren mannigfaltigen Verzweigungen mit Freiheit, oder selbständig mitzuwirken.

§. 4. Insofern daher das Schulwesen eines Ortes oder eines Bezirkes als ein Ganzes aufgefasst wird, in welchem jedes Bedürfniss seine Berücksichtigung finden soll, bedarf es vier Gattungen von Schulen, für welche hier die Benennungen

1. Elementar- oder Volksschule,
2. Bürgerschule, oder höhere Volksschule, auch wohl allgemeine Stadtschule,
3. Realschule, oder höhere allgemeine Stadtschule,
4. Gymnasium oder gelehrte Schule,

beibehalten werden, wiewohl diese Benennungen nicht in jeder Beziehung bezeichnend sind.

§. 5. Der Unterschied der Schule liegt nicht blos in dem Umfange, sondern immer zugleich in der ganzen Richtung und der innern Verfassung des Unterrichtes, und ist daher ein wirklicher Unterschied der Gattung. Die Verbindung zweier Schulen von ungleicher Gattung ist, weil sie die gleichzeitige Verfolgung zweier verschiedenartigen Zwecke voraussetzt, der Regel nach nicht zulässig, vielmehr muss jede Schule ihren eigenthümlichen Charakter so streng als möglich zu bewahren suchen.

Die öffentlichen allgemeinen Schulen sollen mit dem Staate und seinem Endzwecke in dem Verhältnisse stehen, dass sie, als Stamm und Mittelpunkt für die Jugenderziehung des Volks, die Grundlage der gesammten Nationalerziehung bilden. Die Erziehung der Jugend für ihre bürgerliche Bestimmung auf ihre möglichste allgemein-menschliche Ausbildung zu gründen, sie dadurch zum Eintritt in die Staatsgemeinschaft zweckmässig vorzubereiten, und ihre treue Liebe für König und Staat einzuflössen, muss ihr durchgängiges eifriges Bestreben sein.

Dieser Aufgabe zu entsprechen, sollen sie die eigentliche Jugendbildung vom Anfange des Schulunterrichts bis zu der Grenze, wo die Universität sie aufnimmt, durch drei wesentliche Stufen durchführen.

Auf der ersten dieser Stufen soll sich die Schule mit der ersten methodischen Entwickelung der menschlichen Anlagen und Hervorbringung der inmittelst derselben zu gewinnenden Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschäftigen, dem Bildungsbedürfnisse der untern Volksclasse in den Städten und auf dem Lande genügen, und allgemeine Elementar-Schule heissen.

Auf der zweiten soll sie die Bildung des Knabenalters bis zu der Grenze fortführen, wo sich die Fähigkeit oder Bestimmung entweder zu weiterer wissenschaftlicher Ausbildung, oder zu besonderer Vorbereitung für ein bürgerliches Gewerbe zu enscheiden pflegt. Die Schulen dieser zweiten Stufe sollen allgemeine Stadtschulen heissen.

Auf der dritten Stufe soll sie jenes Geschäft so weit fortsetzen, bis der Grund allgemein-wissenschaftlicher und sittlicher Bildung, sei es für die höhern und besondern Studien der Universität, oder unmittelbar fürs praktische Leben, gelegt ist. Jede Schule, welche bis zu diesem Ziele führt, soll Gymnasium heissen. Die höheren Bildungsanstalten, welche Ritterakademien, Pädagogien, Athenäen, Lyceen u. s. w. genannt werden, sollen in Ansehung des Unterrichts und der Disciplin nach denselben Grundsätzen, wie die Gymnasien, jede indess in ihren eigenthümlichen Formen eingerichtet sein.

IV. Archiv der culturpolitischen Gesetzgebung.

Sachsen-Meiningen-Hildburghausen.

Ordnung für die Realschulen zu Meiningen und Saalfeld.

(Sammlung der landesherrlichen Verordnungen im Herzogthume Sachsen-Meiningen. Verordnung vom 11. Mai 1842.)

§. 1. Die Realschule hat die Bestimmung, für alle diejenigen Berufsarten vorzubereiten, welche eine vorzugsweise auf dem Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und neuern Sprachen beruhende allgemeine geistige Entwickelung und Vorbildung voraussetzen.

§. 2. Die Realschule ist daher die geeigneteste Vorbereitungsanstalt für Architekten, Geometer, Forstmänner, Berg- und Hüttenleute, Militärs, Mechaniker, Chemiker, Fabrikanten, Apotheker, Chirurgen, Thierärzte, Rechnungsbeamte, Kaufleute, Landwirthe und höhere Gewerbetreibende aller Art.

§. 3. Für die im vorigen §. bezeichneten und die ihnen gleichartigen Berufe gewährt die Realschule nicht sowohl eine auf die besonderen Eigenthümlichkeiten und Bedürfnisse eines jeden Faches berechnete Vorbildung, sondern ihre Aufgabe ist, die ihr anvertraut werdenden Schüler nicht nur mit denjenigen wissenschaftlichen Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten auszurüsten, welche die gemeinsame Grundlage aller jener Berufe ausmachen, sondern dieselben auch zu einem sittlich reinen, von wahrer Religiosität durchdrungenen Lebenswandel anzuleiten.

§. 4. Der Lehrkreis der Realschule umfasst folgende Gegenstände: 1. Religion. 2. Sprachen: a. deutsche, b. französische, c. englische, d. lateinische. 3. Wissenschaften: a. Mathematik, aa. reine Mathematik, bb. angewandte, b. Naturwissenschaften, aa. Naturgeschichte, bb. Physik, cc. Chemie, c. Geschichte, d. Geographie, 4. Fertigkeiten: a. Schönschreiben, b. Zeichnen, aa. Linearzeichnen, bb. freies Handzeichnen, c. Modelliren, d. Singen, e. Turnen.

§. 5. Die Realschule umfasst drei Lehrstufen, mit je zweijährigem Cursus. Die untere Lehrstufe, welche in zwei Classen [Tertia & Secunda] zerfällt, bildet den Vorbereitungscursus und berücksichtigt die Verhältnisse derjenigen Schüler, welche nach Erlangung einer gesteigerten Bürgerschulbildung unmittelbar zu praktischen Berufsarten übergehen wollen. Die mittlere (Cl. Prima) und obere Lehrstufe (Cl. Selecta) verfolgen, sowohl hinsichtlich der Auswahl der Lehrgegenstände, als deren Behandlung, das Ziel einer höhern Ausbildung, sei es für den Eintritt in höhere technische Berufe selbst; oder für den Uebergang auf eine Akademie oder höhere Fachschule. Die obere Lehrstufe wird auch zugleich denen, welche nach vollständig absolvirtem Gymnasialcursus zur Erlangung umfassenderer mathematischer und naturwissenschaftlicher Kenntnisse zur Realschule übergehen wollen, die hierzu erforderliche Gelegenheit darbieten.

Bei der Realschule zu Saalfeld bleibt für den Fall des Bedürfnisses die Errichtung einer Selecta vorbehalten.

§. 6. Zur Aufnahme in die unterste Classe der Realschule sollen als Vorkenntnisse verlangt werden: 1. Hinsichtlich der Religion: a. Kenntniss der Hauptdata der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testaments; b. Bekanntschaft mit dem kleinen Lutherischen Katechismus; c. Kenntniss einiger vorzüglichen Kirchenlieder und biblischer Kernsprüche; d. Bekanntschaft mit der Reihenfolge und dem Inhalte der heiligen Schriften. 2. Hinsichtlich der Muttersprache: a. vollkommene Fertigkeit im Lesen; b. die Fertigkeit, eine kurze und leicht verständliche Erzählung mündlich und schriftlich, unter Vermeidung erheblicher grammatikalischer und orthographischer Fehler, wieder zu geben. 3. Hinsichtlich des Rechnens: eine mit praktischer Fertigkeit verbundene klare Einsicht in die vier Grundoperationen des Rechnens, sowohl mit ganzen als mit gebrochenen, be-

nannten und unbenannten Zahlen und Kenntniss der Regel de tri mit ganzen Zahlen. 4. Bekanntschaft mit den am häufigsten vorkommenden Grundbegriffen aus der physischen und politischen Geographie, specielle Kenntniss des Vaterlandes, und die Fähigkeit, sich auf einer Landcharte orientiren zu können. 5. Hinsichtlich der Geschichte einige Vorkenntnisse aus der allgemeinen und aus der deutschen Geschichte. 6. Eine deutliche und reine Handschrift. 7. Von denjenigen, welche an dem lateinischen Unterrichte Theil nehmen wollen: Kenntniss der Formenlehre, incl. des regelmässigen Verbums und einige Uebung im Uebersetzen und Bilden leichter lateinischer Sätze.

In der Regel sollen die in die unterste Classe eintretenden Schüler das dreizehnte Lebensjahr begonnen haben.

§. 7. Der Unterricht wird nach dem unter Nr. II. beifolgenden Lehrplane ertheilt.

§. 8. Tertia (ein Jahr): Religion 2 Stunden, deutsche Sprache 4 St., französische Sprache 4 St., lateinische Sprache 4 St., Geometrie 3 St., Rechnen 4 St., Geschichte 2 St., Geographie 2 St., Naturgeschichte 2 St., Zeichnen 4 St., Schreiben 2 St.; zusammen wöchentlich 33 St., dazu Gesang und Turnen.

§. 9. Secunda (ein Jahr): Religion 2 St., deutsche Sprache 4 St., französische Sprache 4 St., englische Sprache 3 St., lateinische Sprache 3 St., Geometrie 3 St., Arithmetik 2 St., praktisches Rechnen 1 St., Geschichte 2 St. Geographie 2 St., Physik 2 St., Naturgeschichte 2 St., Zeichnen 4 St.; zusammen wöchentlich 34 St., dazu Gesang und Turnen.

§. 10. Prima (zwei Jahre): Religion 2 St., deutsche Sprache 4 St., französische Sprache 4 St., lateinische Sprache 3 St., englische Sprache 3 St., Geometrie 2 St., Arithmetik 2 St., Geschichte 2 St. Geographie 2 St., Naturgeschichte 2 St., Physik 2 St., Chemie 2 St., Zeichnen 4 St.; zusammen wöchentlich 34 St., dazu Gesang und Turnen.

§. 11. Selecta (zwei Jahre): Religion 2 St., deutsche Sprache 4 St., französische Sprache 4 St., lateinische Sprache 3 St., englische Sprache 3 St., Geschichte 2 St., Geometrie 2 St., Arithmetik 3 St., Naturgeschichte 3 St., Physik 3 St., Chemie 3 St., Zeichnen 3 St.; zusammen wöchentlich 34 St., dazu Gesang und Turnen.

§. 12. Da den Schülern hinsichtlich der Theilnahme an dem englischen und lateinischen Unterrichte freie Wahl gelassen wird, so wird sich für die Mehrzahl der Schüler die wöchentliche Stundenzahl um 3 Stunden mindern.

§. 13. Wenn es die Zahl der Schüler erlaubt, können die Classen Selecta und Prima in den der deutschen Lektüre und der Geschichte bestimmten Stunden auf vorgängigen Antrag bei der vorgesetzten Behörde combinirt werden.

§. 14. Wer in die Realschule aufgenommen zu werden begehrt, hat sich bei dem Director unter Vorzeigung seines Taufscheins und, gleichviel ob er schon eine Lehranstalt besucht hat, oder von Privatlehrern unterrichtet worden ist, auch unter Vorzeigung eines Entlassungszeugnisses von Seiten dieser Anstalt, oder eines ausführlichen Zeugnisses von Seiten seiner bisherigen Lehrer und eines Sittenzeugnisses von dem Pfarramte seines Wohnortes, Behufs einer mit ihm abzuhaltenden Prüfung zu melden.

§. 15. Der angemessenste Zeitpunkt zum Eintritt in die Realschule ist zu Ostern, doch soll die Aufnahme zu keiner Zeit verweigert werden können, wenn nicht erhebliche Gründe dagegen vorliegen.

§. 16. Der Director bestimmt in einer öffentlichen Bekanntmachung die Zeit der Anmeldung zur Aufnahme.

§. 17. Die Aufnahmeprüfung, welche jedesmal eine schriftliche und mündliche sein soll, wird der Director nach eigenem Ermessen entweder allein, oder mit Beihülfe der Lehrer, in derjenigen Ausdehnung anstellen, die ihm erforderlich scheint, um mit genügender Sicherheit bestimmen zu können, für welche Classe der Anstalt der Recipiend, seinem Wissen und Können nach, reif sei.

§. 18. Für die Bestimmung der Classe, in welche der Recipiend aufzunehmen sei, gelten die in dem Lehrplane aufgestellten Classenziele als Normen. Für die Aufnahme in die unterste Classe bestehen die im §. 6. aufgestellten Bedingungen.

§. 19. Denjenigen, die für eine untere Classe zu alt sind und für eine obere Classe die Kenntnisse noch nicht besitzen, bleibt zu versuchen übrig, ob sie nicht auf kürzerem Wege durch Privatunterricht eine obere Classe einholen können.

§. 20. Den nach dem Ausfall der Prüfung als receptionsfähig befundenen Schülern bezeichnet der Director die Classe, in welche sie eintreten sollen, trägt ihre Namen in das Album der Anstalt ein, theilt ihnen die Disciplinargesetze der Anstalt mit, verpflichtet sie darauf vermittelst zu leistenden Handschlags und verweist sie an ihre künftigen Ordinarien, um über Alles, was ihnen als Schülern der gedachten Classe insbesondere obliegt, näher instruirt zu werden.

§. 21. Die Aufnahme geschieht für die ersten sechs Wochen nur versuchsweise. Nach Ablauf dieser Probezeit wird auf Grund der inzwischen über den Novitius gemachten Wahrnehmungen definitiv festgesetzt, ob derselbe den ihm angewiesenen Platz behalten, oder in eine andere Classe, aufwärts oder abwärts, einrücken solle.

§. 22. Schüler, bei denen selbst zweifelhaft ist, ob sie für die unterste Classe geeignet sind, sollen auf Probezeit nicht aufgenommen werden, sondern unter zweckdienlichen Belehrungen den Rath erhalten, sich nach einiger Zeit wieder zur Aufnahmeprüfung zu melden.

§. 23. Die Einführung der Novitien in den Kreis der Schüler bleibt der Anordnung des Directors überlassen.

§. 24. Wenn sich das Bedürfniss eines besonderen vorbereitenden Unterrichts für die Realschule herausstellen sollte, so kann mit Genehmigung der vorgesetzten Behörde eine Vorschule errichtet werden, deren Unterricht sich auf diejenigen Lehrgegenstände erstreckt, deren Kenntniss zur Aufnahme in die unterste Classe erfordert wird.

Diese Vorschule steht sodann unter der Aufsicht des Directors der Realschule.

§. 25. Im Laufe des Schuljahrs werden mit sämmtlichen Classen der Anstalt zwei Prüfungen vorgenommen, von denen die eine öffentlich, die andere nicht öffentlich ist.

§. 26. Die öffentliche Hauptprüfung findet alljährlich am Schluss des Schuljahres vor Ostern statt und hat die Bestimmung, dem Publikum einen freien Blick in die Lehrmethode und in die Leistungen der Anstalt zu eröffnen.

§. 27. Bei dieser Prüfung, zu welcher der Director sowohl im Regierungsblatt, als auch durch ein besonderes Programm einzuladen hat, werden sämmtliche Classen im grossen Hörsaal der Anstalt in einer von dem Director und dem Lehrercollegium vorher zu bestimmenden Ausdehnung über die im Laufe des Schuljahrs absolvirten Pensa geprüft. Da es wünschenswerth ist, dass möglichst viele Lehrgegenstände behandelt werden, so sind zwei Tage auf die Prüfung zu verwenden. Bei der Prüfung sind die von den Schülern vorher angefertigten Probearbeiten und Zeichnungen vorzulegen. Dass bei dieser Prüfung alle Ostentation und Täuschung vermieden, und redlich dahin gestrebt werde, den wahren Standpunkt der Schule offen darzulegen, ist eine besondere Pflicht des Directors.

§. 28. Am Schluss der öffentlichen Prüfung findet ein feierlicher Act statt, verbunden mit öffentlichen Vorträgen einzelner Schüler der verschiedenen Classen und mit der Entlassung der Abiturienten durch den Director.

§. 29. Das zu dieser Prüfung auszugebende Einladungsprogramm enthält ausser einer wissenschaftlichen Abhandlung eine Chronik des abgelaufenen Schuljahrs, namentlich eine Angabe der absolvirten Lehrpensa, Mittheilung solcher von den Behörden oder dem Director getroffenen Einrichtungen, welche sich zur Publication eignen, ein Verzeichniss sämmtlicher Lehrer und Schüler der Anstalt, Angabe der aufgenommenen und abgegangenen

Zöglinge, eine Uebersicht der bemerkenswerthesten Vermehrungen des Lehrapparats und eine gedrängte Darstellung der wichtigsten Ereignisse aus dem Leben der Anstalt im verflossenen Schuljahre. Das Thema der wissenschaftlichen Abhandlung, sowie denjenigen Lehrer, welcher deren Abfassung übernommen hat, hat der Director sechs Monate vorher dem H. Consistorium berichtlich zu melden. Es wird erwartet, dass nur solche Gegenstände zur Sprache gebracht werden, welche in einer nähern Beziehung zur Anstalt und ihrer wissenschaftlichen und pädagogischen Aufgabe stehen. — Die dem Programme beizugebenden Schulnachrichten hat der Director abzufassen.

Exemplare des Programms sind dem Durchlauchtigsten Herzog und den andern Durchlauchtigsten Mitgliedern der Herzogl. Familie, dem Herzogl. Landesministerium, den oberen Landesbehörden, der Herzogl. Bibliothek, den Directoren und Lehrercollegien der Gymnasien und Realschulen, sämmtlichen Bürgerschulen des Herzogthums, sowie überhaupt allen denen, die dem Director als theilnehmende Schulfreunde bekannt sind, den Schülern der Realschule, und in einer zu bestimmenden Anzahl dem Herzogl. Consistorium für ausländische Schulanstalten zuzustellen.

§. 30. Ausser der öffentlichen Hauptprüfung findet alljährlich am Schluss des ersten Halbjahrs eine Prüfung sämmtlicher Classen statt, bei welcher das Publikum zur Theilnahme nicht zugelassen wird. Zweck dieser Prüfung ist, ausserdem dass die Schüler von den im Laufe des Halbjahrs gemachten Fortschritten Rechenschaft ablegen sollen, noch besonders dem Lehrercollegium eine Gelegenheit darzubieten, sich in fortwährender genauer Bekanntschaft mit dem gesammten innern Zustande der Anstalt zu erhalten. Auch diese Prüfung ist theils mündlich, theils schriftlich. Die nähere Einrichtung derselben bleibt dem Director, unter vorheriger Rücksprache mit dem Lehrercollegium, überlassen. Das Resultat derselben hat der Direktor in seinem Jahresbericht dem Herzogl. Consistorium vorzutragen.

§. 31. Die Versetzung der Schüler aus einer niedern Classe in eine höhere geschiehet alljährlich am Schluss des Schuljahres, nachdem zuvor eine schriftliche und mündliche Versetzungsprüfung vorgenommen worden ist, von welcher jedoch diejenigen Schüler ausgenommen bleiben, welche durch das einstimmige Urtheil sämmtlicher Lehrer ihrer Classe und des Directors zur Versetzung in eine höhere Classe unbedingt für reif erklärt worden sind. Die Ergebnisse der Versetzungsprüfung werden in einer besonderen Conferenz berathen, wobei über die Versetzungsfähigkeit eines jeden geprüften Schülers nach Stimmenmehrheit entschieden wird, jedoch so, dass die Stimmen des Directors, des Classenlehrers und des Hauptlehrers der nächst höheren Classe besonders entscheidend sein sollen.

Da es von wesentlichem Einfluss auf das Gedeihen der Anstalt, wie auf das wahre Wohl der einzelnen Schüler ist, dass bei den Versetzungen nach richtigen Grundsätzen verfahren werde, so haben die Lehrer dabei jede persönliche Rücksicht aus den Augen zu setzen und lediglich darauf zu sehen, dass kein Schüler in eine höhere Classe aufrücke, von dem sich nicht, nach genauer Forschung seiner Fähigkeiten und Leistungen, mit Gewissheit erwarten lässt, dass er dem Lehrvortrag der höhern Classe zu folgen im Stande sein werde.

Die von dem Lehrercollegium über die vorzunehmenden Versetzungen gefassten Beschlüsse werden den versammelten Schülern am Schluss der öffentlichen Prüfungen von dem Director publicirt.

Wenn ein Schüler zweimal bei der Versetzung übergangen werden musste, so ist ihm hierbei der Rath zu ertheilen, die Anstalt zu verlassen, da einem solchen nur unter ganz besonders dringenden Umständen das längere Verweilen auf der Anstalt gestattet werden kann. Bei der Versetzung aus der Prima in die Selecta kommt das im §. 32. erwähnte Prüfungsreglement in Anwendung. (S. Nr. IV.)

§. 32. Die Entlassungsprüfung, welcher sich diejenigen Schüler zu unterwerfen haben, die sich einem Berufe widmen wollen, für welchen eine spätere Staatsprüfung oder auch ein akademischer Cursus vorgeschrie-

ben sind, geschieht alljährlich gegen das Ende des Schuljahres nach einem besonderen Reglement. (S. Nr. IV.)

§. 33. Zur Erreichung des in §. 3. der Anstalt vorgesteckten Zieles wirkt als wesentliches Mittel auch die Handhabung einer geregelten Schulzucht.

Die Schulzucht umfasst alle Veranstaltungen, welche neben dem Unterrichte selbst getroffen werden, um theils den Erfolg des Unterrichts zu sichern, theils unter den Schülern der Anstalt einen wahrhaft gesitteten Geist einheimisch zu machen und die Charakterbildung derselben zu befördern.

§. 34. Von den Lehrern wird in dieser Beziehung im Allgemeinen erwartet, dass sie nicht blos befehlend oder verbietend ihre amtliche Autorität geltend machen, sondern vielmehr durch ihr persönliches Wesen und Benehmen, durch die Einsicht, Bildung, Gesinnung und Haltung, die sie im Unterricht und Leben auf eine Achtung gebietende Weise bekunden, in ein ächt geistiges und sittliches Verhältniss zu ihren Schülern treten und vermöge dessen nicht blos äusserlich auf das Thun und Lassen derselben wirken, sondern auch in deren innerstem Gemüthe ein auf Ehrfurcht und Zutrauen gegründetes festes Ansehen zu gewinnen und zu behaupten wissen. In allen einzelnen Fällen aber, wo eine directe Einwirkung auf die Schüler nöthig wird, werden dieselben gerecht, billig und frei von Leidenschaft handeln und sich dabei von väterlich-liebevollen Gesinnungen und von der Rücksicht für das wahre Wohl der Schüler nicht minder, als von ihrer Verpflichtung gegen das Wohl der Anstalt leiten lassen.

§. 35. Die Schüler sind den Gesetzen der Schule Gehorsam, ihren Lehrern Achtung und Folgsamkeit schuldig und zu einem Verhalten verpflichtet, wie es die Erreichung des Schulzweckes von ihnen fordert. Nichts kann aber für den Schüler selbst von wohlthätigern Folgen sein und gereicht ihm mehr zur Zierde, als wenn sein Verhältniss zur Anstalt den Charakter wahrer Pietät annimmt und sich über die abstrakten Forderungen der Pflicht hinaus zu einem innigen, freien, auf Liebe und Dankbarkeit beruhenden, Anschliessen in die Anstalt steigert.

§. 36. Mit Rücksicht auf die Verhältnisse der Anstalt und des Ortes sind besondere Schulgesetze zu erlassen, in denen neben den erforderlichen Bestimmungen über den Schulbesuch, Kirchenbesuch, über häuslichen Fleiss, über Ordnung und Reinlichkeit an Körper, Kleidern, Büchern und Heften, und über das Benehmen der Schüler unter einander und ausserhalb der Schule, der Sittlichkeit und des äusseren Anstandes sich als heilsam erweisen und dem Erheben des Schülers über sein Alter und seine Verhältnisse begegnen.

Diese Schulgesetze werden von dem Director und den Lehrern entworfen und sodann dem H. Consistorium zur Genehmigung vorgelegt. Von Zeit zu Zeit sind dieselben einer Revision zu unterwerfen.

§. 37. Zur Aufrechthaltung der sittlichen Ordnung sollen, wenn Erinnerungen und Ermahnungen fruchtlos bleiben, als Disciplinarstrafen in Anwendung kommen:

1. Verweise, entweder abgesondert oder öffentlich, gelegentlich oder feierlich, in Gegenwart der Classe oder vor der Lehrerconferenz, endlich vor versammelten Lehrern und Schülern zugleich. 2. Noten im Tagebuch der Classe und auf der Censur, und ausserordentliche Mittheilungen über die schlechte Aufführung an Eltern und Vormünder. 3) Degradation um einen oder mehrere Plätze, auf kürzere oder längere Zeit. Degradation in eine niedere Classe soll nur von der Lehrerconferenz ausgesprochen und jedesmal sofort den Eltern oder Vormündern des Schülers bekannt gemacht werden. 4. Hausarrest in der Wohnung des Schülers, ausser der Schulzeit, auf einen oder mehrere Tage, unter angemessener Beschäftigung durch besondere Aufgaben. Die Eltern oder Hauswirthe und der Classenlehrer des bestraften Schülers haben über den gewissenhaften Vollzug dieser Strafe zu wachen. 5. Karzer, von einer Stunde an bis auf mehrere Tage, mit oder ohne die gewöhnliche Bequemlichkeit und Kost. Der zum Karzer Verurtheilte besucht die Lehrstunden und erhält zu

seiner Beschäftigung besondere Aufgaben. 6. Ausschliessung von der Anstalt, wegen fortgesetzten Unfleisses und ordnungswidrigen oder unsittlichen Betragens.

Die Strafe soll in der Regel nicht erkannt werden, bevor der Director die Angehörigen des Schülers von dessen Benehmen benachrichtigt und nach Umständen denselben Rath ertheilt hat, ihn aus der Anstalt zurück zu nehmen, auch dem Schüler mit der Entfernung gedroht worden ist. Wenn diese Androhung fruchtlos bleibt, oder im Fall ganz grober Vergehen, wird die Strafe der Ausschliessung in der Lehrerconferenz erkannt und von der vorgesetzten Behörde bestätigt. In Fällen, wo eine schleunige Entfernung des Schülers von dem Lehrercollegium für nöthig erachtet wird, bleibt es dem Director nachgelassen, den betreffenden Schüler bis zum Eingang der hohen Entscheidung von der Theilnahme am Unterricht schon vorläufig auszuschliessen.

Von jedem über die Ausschliessung eines Schülers von der Anstalt gefassten und bestätigten Beschlusse sind die Angehörigen desselben sofort amtlich in Kenntniss zu setzen und es ist ihnen, falls dieselben nicht am Schulorte wohnhaft sind, aufzugeben, den Ausgeschlossenen binnen zu streckender Frist abzuholen. In der Zwischenzeit ist derselbe polizeilicher Aufsicht zu unterstellen.

Ein ausgeschlossener Schüler kann auf einer andern Lehranstalt des Landes nur nach vorher eingeholter Genehmigung des Herzogl. Consistoriums aufgenommen werden. Es ist daher das jedem ausgeschlossenen Schüler ertheilte Schulzeugniss abschriftlich an das Herzogl. Consistorium mit einem Gutachten einzusenden, ob der Wiederaufnahme des Schülers auf einer andern Lehranstalt des Landes ein Bedenken entgegenstehe oder nicht.

Wenn ein Schüler wegen Mangel an natürlichen Anlagen von dem Lehrercollegium die Weisung erhält, die Anstalt zu verlassen, so ist diess nicht als Strafe zu betrachten.

Körperliche Züchtigungen sind nicht gestattet.

§. 38. Da die disciplinarische Leitung der Anstalt eine der vornehmlichsten Pflichten des Directors ist, so enthält die demselben ertheilte Dienstinstruction alle weiteren Bestimmungen über die Ausübung der Schulzucht.

§. 39. Alle Classen der Realschule und deren einzelne Schüler sind halbjährlich zu censiren.

Den Classenlehrern liegt es ob, auf dem Grunde der von den Lehrern ihrer Classe eingeholten speciellen Urtheile über Verhalten, Fleiss und Leistungen sowohl der Classe im Allgemeinen, als jedes einzelnen Schülers insbesondere, diese Censuren abzufassen. Da die Censuren sowohl dem Schüler zu der ihm nöthigen Selbstkenntniss verhelfen und ihm als Mittel zur sittlichen und wissenschaftlichen Fortbildung dienen sollen, als auch zur Mittheilung an die Eltern und Angehörigen derselben bestimmt sind, so ist es erforderlich, dass sich darin das wohlerwogene Urtheil des Lehrercollegiums mit klarer Bestimmtheit, mit strenger Unparteilichkeit und Offenheit in Lob und Tadel und mit väterlichem, liebevollem Ernste ausspreche. Da ferner die Censuren im Namen der Anstalt ausgegeben werden, so sind die Classenlehrer verbunden, die von ihnen abgefassten Censuren den übrigen Lehrern in einer dazu anberaumten Conferenz mitzutheilen und dieselben hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Form einer collegialischen Prüfung zu unterwerfen. Nachdem auf diesem Wege das Lehrercollegium sich über die Redaktion derselben vereinigt hat, werden die Censuren mundirt und in der Reinschrift vom Classenlehrer und dem Director vollzogen und mit dem Schulsiegel versehen, die Concepte dagegen werden in dem Archiv der Schule aufbewahrt. Die Vorlesung und Vertheilung der Censuren geschieht durch die Classenlehrer nach dem Schluss der öffentlichen Prüfung und wird von diesem durch die Mittheilung des Gesammturtheils über die Classe eingeleitet. Nach Ablauf von drei Wochen haben die Schüler die empfangenen Censuren mit der Unterschrift ihres Vaters oder Vormunds ihrem Classenlehrer zur Ansicht wieder vorzulegen.

§. 40. Verlässt ein Schüler die Anstalt, ohne sich der gesetzlichen Entlas-

sungsprüfung unterworfen zu haben, so hat er sich vom Director ein Zeugniss über seine Aufführung, seinen Fleiss und seine Kenntnisse ausstellen zu lassen, welches ihm jedoch nicht eher ausgehändigt wird, als bis er alle seine Obliegenheiten gegen die Anstalt erfüllt hat. Dieses Zeugniss wird von dem Classenlehrer auf Grund der hierzu eingeforderten Urtheile der übrigen Lehrer, bei denen der Abgehende zuletzt Unterricht empfangen hat, entworfen, sodann sämmtlichen Mitgliedern des Lehrercollegiums zur Stellung etwaiger Bemerkungen mitgetheilt und sodann von dem Director in der von sämmtlichen Lehrern gutgeheissenen Redaction, nachdem es zuvor mundirt worden, unterzeichnet, mit dem Schulsiegel versehen und dem Abgehenden ausgehändigt.

Hinsichtlich der Form dieser Zeugnisse gelten dieselben Bestimmungen, welche in der Ordnung für die Landes-Gymnasien S. 112. 113. über die Abgangszeugnisse der Gymnasien getroffen sind.

Ausserdem ist jeder Lehrer berechtigt, einem Schüler auf Verlangen ein Privatzeugniss auszustellen, doch hat er, wenn es geschehen, den Director davon in Kenntniss zu setzen.

§. 41. Das Schuljahr nimmt mit der Woche nach Ostern seinen Anfang.

Der regelmässige Gang des Schulunterrichts wird durch folgende Ferien unterbrochen: 1. zu Ostern zwei Wochen, vom Palmsonntag an, 2. zu Pfingsten eine Woche, vom 1. Pfingstfeiertag an, 3. die Hauptferien, fünf Wochen, vom Anfang des Monat August an, 4. zur Kirchweih zwei Tage, 5. zu Weihnachten zwei Wochen vom 23. December an.

Sollte der Director aus erheblichen Gründen den Unterricht einzustellen für nöthig erachten, so ist dazu, falls es länger als einen Tag geschehen soll, die Genehmigung der vorgesetzten Behörde einzuholen.

Bei der Realschule in Saalfeld behält es hierin bei der bisherigen Einrichtung sein Bewenden.

§. 42. Hinsichtlich des Rechnungswesens der Realschulen gelten im Ganzen die analogen Bestimmungen der Ordnung für die Landesgymnasien S. 129—135.

§. 43. Der Betrag des Schulgeldes wird festgesetzt: für die Classe Selecta auf jährl. 24 fl., für die Classe Prima auf jährl. 18 fl., für die Classe Secunda auf jährl. 16 fl., für die Classe Tertia auf jährl. 12 fl.

Die Erhebung des Schulgeldes wird bei der Realschule zu Meiningen von der Herzogl. Amtseinnahme zu Meiningen besorgt. Es kommen hierbei und bei den Aufnahme- und Entlassungsgebühren, welche gleichfalls auf drei Gulden normirt, jedoch nicht mehr als einmal von einem und demselben Schüler erhoben werden sollen, es mag solcher von einer Realschule auf die andere, oder einer Realschule in ein Gymnasium, oder von einem Gymnasium auf ein anderes oder in eine Realschule übergehen wollen, allenthalben die Bestimmungen der Gymnasial-Ordnung von S. 136 bis 139 in Anwendung.

Hinsichtlich des Rechnungswesens der Realschule zu Saalfeld bleiben zuvörderst die bisherigen Einrichtungen in Kraft.

Lehrplan.

§. 1. Bei dem Unterricht in der Religion ist es die Aufgabe des Lehrers, dass mit einer genauen Bekanntschaft mit dem Inhalte der heiligen Schrift, dem Geiste des Christenthums und seiner historischen Entwickelung, sich bei den Schülern auch jene Wärme des religiösen und sittlichen Gefühls und jene Festigkeit eines wohlbegründeten Glaubens vereinigen, welche die sicherste Grundlage für eine edle und fromme Denk- und Handlungsweise sind.

Auf der untern Lehrstufe beginnt der Unterricht mit einer Wiederholung der biblischen Geschichte des Alten und Neuen Testaments, geht dann über zur Lesung ausgewählter Abschnitte aus dem Alten und Neuen Testamente, nicht ohne einleitende Bemerkungen aus der Bibelkunde vorausgeschickt zu haben und schliesst zuletzt mit dem Vortrag der christlichen Glaubens-

und Sittenlehre nach Anleitung von Dr. Martin Luthers kleinem Katechismus. Der Unterricht ist fortwährend begleitet von Memoriren ausgewählter Bibelsprüche und Kirchenlieder.

Die mittlere Lehrstufe widmet die für den Religionsunterricht bestimmten Stunden ausschliesslich der Lectüre der heiligen Schrift und vollendet so einestheils die über die Bibel zu gebende Belehrung, als sie anderntheils durch die ausgedehntere und eindringlichere Beschäftigung mit der heiligen Schrift zu einem mehr wissenschaftlichen, aber durchaus auf das Wort und die Lehre der Bibel begründeten Vortrage der christlichen Religionswahrheiten vorbereitet und ausrüstet. In einer zweckmässigen Auswahl und mit passender Abwechselung sind zu lesen: die Psalmen, Bruchstücke aus den Propheten und dem Buche Hiob, die gnomischen Schriften des Alten Testaments, die synoptischen Evangelien mit besonderer Berücksichtigung der Reden und Parabeln, die Apostelgeschichte, das Evangelium Johannis, einzelne Briefe. Das Verständniss der gelesenen Stücke wird durch Erläuterungen des Lehrers vermittelt.

Auf der obern Lehrstufe wechseln ein zusammenhängender Vortrag der christlichen Glaubens- und Sittenlehre mit dem der christlichen Kirchengeschichte alljährlich ab. Bei der Entwickelung der christlichen Glaubens- und Sittenlehren wird der Lehrer sich überall auf die heiligen Schriften, als die Urquelle der christlichen Erkenntniss, stützen und sich bestreben, in die religiösen Ueberzeugungen der Schüler auch lichtvollen, klaren Zusammenhang zu bringen. Der Vortrag der Kirchengeschichte hat sich von aller gelehrten Behandlung des Gegenstandes frei zu halten und einzig dahin zu wirken, dass die wichtigsten Thatsachen aus dem historischen Entwickelungsgange der christlichen Kirche, unter besonderem Verweilen bei der Geschichte der ersten Jahrhunderte und der Reformation, nicht blos mit dem Gedächtnisse treu aufgefasst, sondern auch als Bewährungen des in der Kirche Christi waltenden göttlichen Geistes erkannt und zur Befestigung des Glaubens benutzt werden.

§. 2. Der Unterricht in der deutschen Sprache soll den Schüler befähigen, sich mündlich und schriftlich klar, richtig und angemessen auszudrücken und seinen Geist durch Erkenntniss der Sprachgesetze, durch Erzeugung und Darstellung eigener Gedanken, sowie durch eindringliches Auffassen des in der mustergültigen Nationallitteratur vorliegenden Gedankenschatzes zu bilden und ihn mit dem Entwickelungsgange der deutschen Sprache und Litteratur bekannt zu machen.

In der untern Lehrstufe beginnt der Unterricht mit der Lehre von der Wort- und Satzbildung nach einem zweckmässig eingerichteten Lehrbuch, welches Anleitung gibt zu mannichfachen Uebungen im Bilden und Analisiren von Sätzen und zur Entwickelung der Sprachgesetze aus dem dem Schüler zu Gebote stehenden Sprachreichthum. Die lückenhaften Vorkenntnisse, welche die Schüler mitbringen, werden möglichst ergänzt und der Grund zu einer lebendigen Einsicht in den grammatischen Bau der Sprache gelegt. Die grammatische Terminologie ist anfänglich die der lateinischen Sprache, mit welcher die Schüler vertraut sein müssen; später mit wachsender Kenntniss der Sprache ist allmählig in sämmtlichen Classen der Anstalt mit consequenter Einheit die in Anwendung kommende deutsche Terminologie der eingeführten Grammatik den Schülern geläufig zu machen. Abzuhandeln sind die Lehren vom einfachen und zusammengesetzten Satz, vom coordinirten und subordinirten Sachverhältniss von den Wörterclassen, von der Wortbiegung und von der Wortbildung. Zu den schriftlichen Aufgaben, die sich an den Unterricht in der Grammatik anschliessen, kommen zuerst kleinere Aufsätze, deren Stoff gegeben wird, insbesondere kleine Erzählungen, Beschreibungen von Gegenständen äusserer Anschauung, nach ertheilter Anleitung, sodann grössere Erzählungen und Beschreibungen, leichte Briefe, einfache Uebungen im Geschäftsstile. Bei der Beurtheilung der schriftlichen Aufsätze ist neben der Orthographie und Interpunktion die grammatische Korrektheit des Satzbaues, die richtige Anordnung der

Gedanken und die Angemessenheit des Ausdrucks vom Anfang an genau ins Auge zu fassen und der Sinn für eine nach allen Seiten hin befriedigende Darstellung zeitig zu wecken und durch eine konsequente und anregende Methode der Korrektur auszubilden. Sowohl zur Bereicherung des sprachlichen Wissens, als zur Belebung und Ausbildung des Produktions- und Darstellungsvermögens dient eine unausgesetzte Uebung im Lesen von mustergültigen Lesestücken aus einem sowohl poetische als prosaische Stücke umfassenden Lesebuche. Der mündliche Vortrag wird geübt und gebildet mit Hülfe des eingeführten Lesebuchs. Die Leseübungen wechseln ab mit Deklamationsübungen, für welche als strenges Gesetz gilt, dass kein Stück declamirt werde, welches nicht den Schüler erklärt und von ihnen verstanden worden ist. Der Erfolg dieser Uebungen wird jedoch nur sehr gering sein können, wenn nicht in allen Lektionen von sämmtlichen Lehrern auf Richtigkeit, Klarheit und Gewandtheit des mündlichen Ausdrucks bei den Schülern geachtet und nirgends eine Nachlässigkeit in diesen Stücken geduldet wird.

Die mittlere Lehrstufe hat die Aufgabe, nach kurzer Wiederholung der Satzlehre die Schüler mit der Periodenlehre theoretisch und praktisch vertraut zu machen, sie, nachdem der vorhergehende Cursus die erste Anregung des Sinnes für die schöne Form und den geistvollen Inhalt unserer Litteratur gegeben hat, zu einer eindringlichen Bekanntschaft mit den vorzüglichsten Werken einiger Hauptschriftsteller unserer Nation anzuleiten und durch vielseitigere und mannichfaltigere Aufgaben die Fertigkeit im Darstellen zu steigern. Das Verständniss von Gedichten wird erleichtert durch einfache Belehrung über das Wichtigste aus der deutschen Metrik und Poetik, so wie das Wesen der Prosa durch Uebungen in Dispositionen, die anfänglich aus vorgelegten Stilganzen heraus zu entwickeln sind, zu grösserer Klarheit gebracht werden muss. Die Deklamationsübungen steigern sich hier und wechseln mit Anfängen zu freien Vorträgen ab.

Die obere Lehrstufe gibt durch eine wissenschaftlich gehaltene Behandlung der wichtigsten Partien aus der deutschen Grammatik den Abschluss für die grammatische Bildung. Die schriftlichen Uebungen werden, nach vorausgeschickter Belehrung über das Hauptsächlichste aus der Rhetorik, ausgedehnt auf rednerische Aufgaben und betrachtende Abhandlungen, deren Stoffe jedoch jederzeit aus dem Bereiche der Lehrstufe selbst zu wählen sind. Mit den der Lektüre gewidmeten Stunden tritt ein gedrängter Vortrag über die Hauptepochen der deutschen Litteraturgeschichte in Verbindung, welcher erst bei der Litteratur des 18. und 19. Jahrhunderts mit grösserer Ausführlichkeit verweilt. Zu den Uebungen im Deklamiren und den freien Vorträgen treten hier noch nach gegebener kurzer Anleitung Disputirübungen, die anfänglich in der gegenseitigen Beurtheilung und Rechtfertigung von Arbeiten bestehen, später aber einzelne aufgestellte Sätze zum Gegenstand haben sollen.

Dem öffentlichen Unterricht steht in allen Classen die von den Lehrern zu beaufsichtigende und zu leitende Privatlektüre zur Seite. Der Kreis der zu lesenden Werke ist von den Lehrern mit Berücksichtigung des für jede Lehrstufe Passenden genau zu bezeichnen und die Privatlektüre durch häufige Besprechungen, durch Abforderung von Relationen über das Gelesene, durch Verbindung mit den gestellten schriftlichen Aufgaben fortwährend zu überwachen. In den oberen Classen reihen sich den Classikern unserer Litteratur auch mustergültige Uebersetzungen griechischer und römischer Classiker an, z. B. Homer, Virgil, Herodot, die Plutarchischen Biographien, Livius, einige dramatische Werke und a. m.

§. 3. Die französische Sprache gehört nicht nur wegen der ihr eigenthümlichen Klarheit, Schärfe und rhetorischen Fügsamkeit als allgemein bildender Lehrgegenstand in den Lehrkreis der Realschule, sondern sie ist auch als die am weitesten verbreitete moderne Umgangssprache, und als das Idiom, in welchem eine zahlreiche in das Gebiet der Realwissenschaften einschlagende Litteratur abgefasst ist, für den Zögling der Real-

schule ein unerlässliches Erforderniss und ein unentbehrliches Mittel seiner Fortbildung. Das Ziel des französischen Unterrichts ist Gründlichkeit des Verständnisses, Korrektheit und Gewandtheit im schriftlichen Gebrauch und Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der Sprache, nebst einiger Bekanntschaft mit der französischen Litteratur.

Auf der untern Lehrstufe wird zuvörderst auf Reinigung und Ausbildung der Aussprache eine vorzügliche Sorgfalt verwendet. Uebungen im Lesen und im genauen Nachsprechen sorgfältig vorgesprochener Wörter und kleiner Sätze wechseln mit einander ab. Daran reiht sich Memoriren von Vocabeln und Phrasen. Aus der Grammatik wird die ganze Formenlehre nicht nur fest und sicher erlernt, sondern auch vermittelst mannichfaltiger Anwendungen in Satzbildungen eingeübt. Auf gleiche Weise werden die Schüler auch mit den verschiedenen Wörterclassen durch methodisches Memoriren von Vocabeln und durch vielfältige Uebungen im Zusammensetzen kleiner Sätze bekannt gemacht. Der Unterricht in der Syntax ist anfänglich noch mit dem in der Formenlehre völlig verbunden. Erst weiterhin, wenn die Schwierigkeiten der Formenlehre überwunden sind, reiht sich eine ausführlichere Belehrung über die Lehre vom Satz, von den Modis und Zeiten und vom Pronom an, jedoch immer so, dass die Regeln nicht als abstrakte Formeln vorausgeschickt, sondern aus der gegebenen Anwendung heraus entwickelt und gefunden werden. Zu den während des Unterrichts anzustellenden mündlichen Uebungen im Aussprechen, Hersagen, Vortragen und Uebersetzen kommen regelmässige, schriftliche Uebersetzungen aus beiden Sprachen, und bei den Gereifteren auch Extemporalien. Zur Befestigung in der Orthographie dienen Uebungen im Niederschreiben von französischen Diktaten. In den Händen der Schüler befinden sich eine Grammatik und ein Uebungsbuch, welches deutsche und französische Stücke zum Uebersetzen und Lesen enthält. Mit den vorgeschrittenen Schülern kann auch ein leichter Autor wie Charles XII. par Voltaire gelesen werden. Der Lehrer bedient sich, sobald er sicher ist, von den Schülern verstanden zu werden, zuweilen auch schon der französischen Sprache und hat auch die Schüler zu Sprechversuchen zu nöthigen.

In der mittleren Lehrstufe wird die gesammte Formenlehre genau wiederholt und zu einem unverlierbaren Eigenthum der Schüler gemacht. Nach Anleitung der eingeführten Grammatik wird der syntaktische Unterricht weiter fortgesetzt und dabei den eigenthümlichen Gesetzen der französischen Sprache eine eingehendere Berücksichtigung gewidmet. An das Memoriren von Vocabeln schliesst sich das Memoriren von Gedichten, Gesprächen, ausgewählten Stellen aus den in der Schule gelesenen französischen Autoren an. Zur französischen Lektüre dient eine Chrestomathie aus den besten Prosaikern und Dichtern des 17. und 18. Jahrhunderts. Die schriftlichen Uebersetzungen, Extemporalien und Diktirübungen werden fortgesetzt. Die Fertigkeit im Sprechen muss sich hier bedeutend steigern und die deutsche Sprache muss allmählig aus dem Gebrauche beim Unterrichte verschwinden.

Auf der oberen Lehrstufe findet ein eigentlicher grammatischer Unterricht nicht mehr Statt, sondern das grammatische Wissen der Schüler wird durch mannichfaltige Uebungen nur befestigt und durch gelegentliche Belehrungen über die Feinheiten der französischen Sprache weiter ausgebildet. Mit den hier immer schwieriger werdenden Uebersetzungsaufgaben aus dem Deutschen wechseln freie Ausarbeitungen über leichtere Themata ab. Der Anfang hierzu ist mit Paraphrasirung von Fabeln und Erzählungen zu machen, dann überzugehen zu Relationen von französischen Werken, zu Briefen nach gegebenen Mustern, zu historischen Darstellungen und endlich zu Aufsätzen reflektirenden Inhalts und bei talentvollen Schülern auch zu eigentlichen Reden. Als Handbuch für die französische Lektüre dient eine Chrestomathie, welche Stücke aus den werthvollsten neueren französischen Dichtern und Prosaikern enthält. An diese Lektüre schliesst sich ein gedrängter, übersichtlicher Vortrag über die Hauptmomente aus der französischen Litte-

raturgeschichte an. Die Uebungen im Memoriren werden fortgesetzt. Zu Deklamationsübungen sind insbesondere auch Scenen aus dramatischen Werken zu benutzen. Beim Unterricht bedienen sich Lehrer und Schüler durchgängig der französischen Sprache. Zur Belebung der Sprechübungen können mit den reifern Schülern auch ausser der Schulzeit Conversationsübungen angestellt werden.

Die französische Privatlektüre ist von dem Lehrer sorgfältig zu überwachen und den Schülern wenigstens monatlich darüber Rechenschaft abzufordern.

§. 4. Die Bedeutsamkeit der englischen Sprache für den Lehrkreis der Realschule erhellt aus dem mächtigen Einflusse, welchen die englische Nation auf die fortschreitende Entwickelung des Handels und Gewerbfleisses und auf die Vervollkommnung der mathematischen und physikalischen Wissenschaften in ihrem ganzen Umfange ausübt.

Bei der grossen Erleichterung, welche die Kenntniss des Französischen und Lateinischen für die Erlernung der englischen Sprache darbietet, und um zu vermeiden, dass nicht in einer Classe mehrere Sprachen zugleich begonnen werden, tritt der Unterricht in der englischen Sprache erst in der zweiten Abtheilung der untern Lehrstufe ein und beginnt hier mit Uebungen im Lesen und Nachsprechen von Wörtern und Sätzen, woran sich das Memoriren von vielgebrauchten Verben, Substantiven und Adjectiven, auch ganzer Sätze, reiht. Mit Einübung der regelmässigen Conjugationsformen, der Casus und der Adverbialbildungen und der Fürwörter wird gleichzeitig Anleitung zum Uebersetzen des Gelesenen gegeben. Nachdem mündliche und schriftliche Uebungen im Bilden einfacher Sätze zur ersten Begründung der Syntax vorgenommen worden sind, wird übergegangen zu dem Uebersetzen leichter Lesestücke aus einer englischen Chrestomathie. In allen Unterichtsstunden ist der Aussprache die sorgfältigste Beachtung zu schenken.

In der zweiten Lehrstufe wird der grammatische Cursus der vorigen Stufe weiter ausgebildet. Nach Einübung der irregulären Verba folgen Satzbildungen schwieriger Art, Participialconstructionen und andere, sowohl mündlich als schriftlich; Diktate in englischer Sprache dienen zur Befestigung der Orthographie und das Memoriren von Vocabeln, Sätzen und Lesestücken zur Erweiterung der Wortkenntniss und Ausbildung der Aussprache. Das Lesen in der eingeführten Chrestomathie schreitet hier zu schwierigern Stücken fort. Gegen das Ende des Cursus ist auch ein Anfang mit Sprechübungen zu machen.

Die obere Lehrstufe wiederholt und erweitert das bisher absolvirte grammatische Pensum und leitet zu einer Bekanntschaft mit den Eigenthümlichkeiten der englischen Sprache an. Fortgesetzte schriftliche Uebungen dienen dazu, das Erlernte zu befestigen. Zur englischen Lektüre werden Schriften gebraucht, wie Washington Irwing's Sketch book oder Bracebridge-Hall, W. Scott's Lady of the lake. Die Memorirübungen steigern sich zur Deklamation von längern Stücken und Dialogen, sowie auch hier durchgängig die englische Sprache beim Unterricht von Lehrer und Schülern gebraucht werden soll.

Die Theilnahme an dem englischen Unterricht ist den Schülern freigestellt, doch haben dabei die Schüler wohl zu beachten, dass sie nur zu dem englischen Unterricht ihrer Classe zugelassen werden und falls sie daher sich erst später für das Erlernen des Englischen entscheiden, das Fehlende zuvor nachzuholen haben, bevor sie in den Unterricht ihrer Classe eintreten können.

§. 5. Die lateinische Sprache ist als die bisherige allgemeine Gelehrtensprache ein so eingewurzeltes Element jeder wissenschaftlichen Sprache und Bildung geworden, dass ihre Kenntniss auch dem Zögling der Realschule nicht fremd bleiben darf, wenn anders er nicht die Absicht hat, sich einem ausschliessend gewerblichen Berufe zu widmen. Der festgewurzelte Bau der lateinischen Sprache, ihre eigenthümliche bestimmte und

körnige Ausdrucksweise, und ferner ihre weitverzweigte Verwandtschaft mit den von ihr stammenden romanischen Sprachen machen sie jedoch zu einem allgemeinen Bildungsmittel von wesentlicher Bedeutsamkeit. Die Beschäftigung mit der lateinischen Sprache erhebt sich auf der Realschule nicht bis zum Studium der römischen Litteratur, sondern ist nur auf Aneignung eines zum Verständniss leichterer Autoren hinreichenden grammatischen und lexikalischen Wissens berechnet.

Auf der untern Lehrstufe wird die lateinische Formenlehre absolvirt, jedoch mit Uebergehung der seltenern Ausnahmen, die später gelegentlich nachgeholt werden können. Mit der Formenlehre sind sogleich auch leichte syntaktische Uebungen zu verbinden und Uebersetzungen aus beiden Sprachen, der deutschen und lateinischen, theils mündlich, theils schriftlich zu veranstalten, so dass in gedrängter Auswahl die Grundregeln der Syntax behandelt und praktisch eingeübt werden. Zum Gebrauch dient eine zweckmässige Schulgrammatik mit deutschen und lateinischen Uebersetzungsstücken. Gegen das Ende des Cursus kann auch ein Anfang mit der Lesung des Cornelius Nepos gemacht werden. Dem Unterrichte geht fortwährend ein methodisches Erlernen von Vokabeln zur Seite.

Die mittlere Lehrstufe hat die Aufgabe, einestheils die Kenntniss der Formenlehre und Syntax zu befestigen und zu erweitern, anderntheils das Verständniss leichter lateinischer Prosa zu begründen. Zu dem Ende werden sowohl fortwährend Abschnitte aus der eingeführten Grammatik erläutert und eingeübt, als auch abwechselnd die Biographieen des Cornelius Nepos und die Bücher des Cäsar vom gallischen Kriege gelesen.

Die obere Lehrstufe vollendet den Cursus der einfachen Syntax, theils durch grammatische Belehrung, theils durch Exercitien. Zur Lectüre dient eine zweckmässige Chrestomathie, welche Stücke aus Justinus, Kurtius, Valerius, Maximus, Livius, Cicero, Ovid und Virgil enthält.

Diejenigen Schüler, welche sich der Entlassungsprüfung nicht zu unterwerfen gedenken, können auf ihren Antrag von der Erlernung des Lateinischen dispensirt werden, doch sind sie dann gehalten, sich der englischen Sprache zu befleissigen.

§. 6. Die Geschichte hat den gesammten Verlauf der Schicksale des Menschengeschlechts unter der Leitung der göttlichen Vorsehung zu ihrem Inhalte und eröffnet durch treue Darstellung der Vergangenheit das Verständniss der Gegenwart. Jede höhere menschliche Bildung bedarf daher ebenso sehr geschichtliches Wissen zu ihrer Grundlage, als alles vernünftig-sittliche Wirken durch geschichtliche Belehrung geleitet sein muss. Die Geschichte wird aber erst dann wahrhaft bildend, wenn in der Behandlung ihrer einzelnen Theile überall eine Rücksicht auf das Ganze durchwaltet, wenn ihr Zusammenhang überschaut und das Bleibende in ihr von der vorübergehenden Erscheinung unterschieden wird. Der Vortrag der Geschichte unterliegt daher dem doppelten Gesetze, dass für jede Lehrstufe zur Ueberschauung des Gesammtgebietes der Geschichte Gelegenheit dargeboten, und dass überall die reiche Mannichfaltigkeit des historischen Materials mit Umsicht ausgewählt, mit Klarheit und Treue überliefert und mit der das Ganze beherrschenden Einheit in gehörigen Einklang gebracht werde.

Der Unterricht beginnt auf der untern Lehrstufe mit einer ausführlichen Behandlung der Hauptmomente der alten Geschichte bis zum Untergange des Römerreichs, wobei die Hauptepochen und die bedeutendsten Persönlichkeiten der griechischen und römischen Geschichte besonders hervor zu heben sind. Auszuscheiden ist hierbei Alles, was nur für den künftigen Gelehrten Interesse haben könnte, dagegen bei demjenigen länger zu verweilen, was Gemeingut aller Gebildeten sein muss. An diese Vorträge schliesst sich sodann die Erzählung der deutschen Geschichte bis auf die neuere Zeit an, mit Einflechtung des Nöthigsten aus der Geschichte anderer Völker und aus der speciellen vaterländischen Geschichte. Das Gedächtniss der Schüler ist durch festes Einprägen der Chronologie zu üben und häufige Uebung im mündlichen Wiedererzählen zu veranstalten.

Die zweite Lehrstufe giebt eine fortlaufende übersichtliche Darstellung der Weltgeschichte, wobei der vorige Cursus einestheils wiederholt, anderntheils vorzüglich in der mittlern und neuern Zeit ergänzt und erweitert wird.

Auf der oberen Lehrstufe wird die alte und mittlere Geschichte kurz wiederholt, und sodann in ausführlichem Vortrag die Geschichte der neuern Zeit erzählt, von der Reformation bis auf die Gegenwart. Die Entwickelung und Ausbildung der europäischen Staaten, hinsichtlich ihrer Verfassung und ihrer Macht, ihres Handels, ihrer Verhältnisse unter einander, bilden den Hauptinhalt dieser Vorträge. Auch ist allenthalben auf den Einfluss der Begebenheiten auf die Entwickelung der Cultur hinzuweisen.

Dem Unterricht wird ein zweckmässiger Leitfaden zu Grunde gelegt. Einzelne Partien des Vorgetragenen haben sich die Schüler auszuarbeiten. Bei den Repetitionen sind auch von Zeit zu Zeit Uebungen in freien Vorträgen zu veranstalten.

Auf die Geschichte und Landeskunde des Herzogthums S. Meiningen ist gleichfalls auf der mittlern und obern Lehrstufe allenthalben Rücksicht zu nehmen.

§. 7. Die Geographie hat insofern eine Bedeutung im Lehrkreise der Realschule, als diese Wissenschaft einestheils durch die erfolgreichsten Studien und durch eine sachgemässe Methode vorzüglich angebaut worden ist, anderntheils aber vornämlich geeignet ist, das mannichfaltigste Wissen aus den Gebieten der Geschichte, Physik und Naturgeschichte zu associiren und ihm durch die räumliche Basis grössere Einheit und innigeren Zusammenhang zu geben und dadurch die Weltansicht des Schülers möglichst treu und anschaulich zu gestalten. Die Beschäftigung mit der Geographie wird auf der Realschule in dem Grade bildender und fruchtbarer, als hier Alles, was den geographischen Unterricht anschaulich, gründlich und anregend machen kann, durch den übrigen Unterricht in reicherem Maasse dargeboten wird, als anderswo. Aus diesem eigenthümlichen Verhältnisse folgt aber auch, dass es dem Realschüler bei wachsender allgemeiner Ausbildung leichter sein wird, durch eigenes Studium seine geographischen Kenntnisse zu vermehren, und dass daher auf der obersten Stufe der Realschule der geographische Unterricht ganz aufhören kann.

Jemehr aber auf der Realschule Veranlassung dazu ist, dem geographischen Unterrichte grössere intensive und extensive Ausdehnung zu geben, desto mehr ist darauf zu sehen, dass die Menge des auszuwählenden Stoffes im rechten Verhältniss zur Fähigkeit des Schülers stehe, das Dargebotene auch wirklich geistlich aufnehmen und zu einem geordneten Ganzen verarbeiten zu können.

Untere Lehrstufe. Nach einer übersichtlichen Behandlung der Grundbegriffe aus der physikalischen und mathematischen Geographie wird übergegangen zu einer Uebersicht über die gesammte Erdoberfläche nach ihrer Vertheilung in Land und Wasser und nach den Continenten, Hauptgebirgen; wichtigsten Inseln und Inselgruppen, Hauptmeeren und Hauptflüssen. Sodann folgt die Beschreibung von Europa, insbesondere von Deutschland und die der aussereuropäischen Länder. Hauptaufgabe dieses Cursus ist treue, sichere Orientirung auf der ganzen Erdoberfläche. Zum Gebrauch dienen Globus und Wandcharten; auch ist das Kartenzeichnen den Schülern zu empfehlen.

Mittlere Lehrstufe. Der in den früheren Classen behandelte Lehrstoff wird hier in übersichtlicher Zusammenfassung wiederholt und das geographische Bild des Erdganzen und seiner Theile, insbesondere Europas vervollständigt und weiter ausgeführt. Namentlich ist hier die geographische Schilderung auch auszudehnen auf die Höhendimensionen der Erdoberfläche und der davon abhängigen klimatischen Verhältnisse, deren Einfluss auf die Naturprodukte, Verbreitung der Thier- und Pflanzenwelt über die verschiedenen Zonen und Erdtheile, Wechselbeziehung zwischen den Naturmannichfaltigkeiten der Erdoberfläche und den Menschen, Ver-

gleichung der verschiedenartigen Bedingungen der Cultur, genaues Eingehen auf die politischen und commerziellen Beziehungen der einzelnen Länder in Gegenwart und Vergangenheit mit steter Entwickelung des Einflusses ihrer geographischen Lage, Erwerbsquellen, Handel und Fabriken. Der geographische Cursus dieser Lehrstufe hat zugleich die Bestimmung zu einem ausführlichen Vortrage der neueren Geschichte in der obern Lehrstufe vorzubereiten.

§. 8. Die Mathematik nimmt theils wegen ihres grossen Einflusses auf formelle Bildung, theils wegen ihrer umfassenden Bedeutung für das praktische Leben und hauptsächlich als Grundlage vieler wichtigen Disciplinen eine besonders bedeutsame Stellung unter den Lehrgegenständen der Realschule ein. Der Unterricht in dieser Wissenschaft muss sich daher zum Ziele setzen, das mathematische Anschauungsvermögen des Zöglings auszubilden, dem Verstande durch wissenschaftliche Beweisführung Uebung in logischen Schlussfolgerungen, Reife und Klarheit zu geben, die mannichfaltige Anwendung des mathematischen Wissens zu einem sichern Eigenthum des Schülers zu machen, und überall auf den Zusammenhang Rücksicht zu nehmen, in welchem die Mathematik mit dem ganzen Gebiete der Naturwissenschaften steht. Die Methode des Unterrichts ist im Allgemeinen und besonders anfänglich die synthetische, doch muss überall, wo es thunlich, die analytische mit derselben verbunden werden. Häusliche Aufgaben für die Schule begleiten den mathematischen Unterricht auf allen Lehrstufen und bestehen zuerst hauptsächlich in Ausarbeitung des in den Stunden Vorgetragenen, später in selbstständiger Lösung mehrfacher Aufgaben. Sobald die Schüler hinlänglich vorbereitet sind, werden auch praktische Messübungen auf dem Felde vorgenommen. Der Unterricht umfasst überhaupt neben der Arithmetik und Geometrie auch das gesammte bürgerliche praktische Rechnen.

Untere Lehrstufe. Der mathematische Unterricht hat hier die Aufgabe, theils zu den spätern höheren Cursen vorzubereiten, theils hauptsächlich Einsicht und Fertigkeit im praktischen Rechnen zu erzielen. Der Rechenunterricht beginnt von den ersten Elementen, erläutert das decadische Zahlensystem, geht dann über zu den vier Grund-Rechnungsarten und behandelt sodann die Bruchrechnung ausführlich. Hieran reihen sich: die Proportionslehre, die Regel de tri mit direkten und indirekten, einfachen und zusammengesetzten Verhältnissen, die Kettenregel, die Gesellschafts- und Mischungsrechnung. Mit den Uebungen in dem schriftlichen Rechnen wird auch Kopfrechnen verbunden. Gegen das Ende des Cursus beschränken sich die Uebungen im Rechnen auf kaufmännische Rechnungsarten. Die wissenschaftlich begründete Arithmetik beginnt erst, wenn ein Cursus im praktischen Rechnen vorausgegangen ist. Sie behandelt in stetiger Reihenfolge die Lehre von den ganzen Zahlen, gemeinen und Decimalbrüchen, entgegengesetzten Grössen, Grundoperationen mit Buchstaben, Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln, Proportionen und Gleichungen des ersten Grades. Dem Vortrag der Geometrie gehen geometrische Vorübungen zur Weckung des geometrischen Anschauungsvermögens voraus, woran sich sodann die Elemente der Planimetrie anschliessen. Die Congruenz und Gleichheit der Dreiecke, die darauf ruhenden Theoreme vom Kreise und dem regulären Flächenraum, die Lehre von der Aehnlichkeit und der Inhaltbestimmung der Figuren, sowie die Berechnung des Kreises machen den Inhalt dieses Cursus aus. Bei den Constructionen wird ein vorzüglicher Fleiss auf Sauberkeit und Richtigkeit der Zeichnung verwendet.

Mittlere Lehrstufe. Arithmetik. Die im vorigen Cursus eingeleitete Beschäftigung mit der Lehre von den Gleichungen wird hier weiter fortgesetzt und bis zur Betrachtung und Uebung der quadratischen Gleichungen erweitert. In gleicher Weise wird hier die Lehre von den Potenzen und Wurzeln ausführlicher behandelt und die praktische Anwendung der Logarithmen gezeigt. Nachdem ferner die arithmetischen und

geometrischen Progressionen erster Ordnung abgehandelt worden sind, folgt der Vortrag der Combinationslehre und Wahrscheinlichkeitsrechnung. Die höheren Zinsrechnungen und schwierige kaufmännische Rechnungen werden, soweit thunlich, berücksichtigt.

Geometrie. An einen ausführlichen Vortrag der Goniometrie und ebenen Trigonometrie, welche durch vielfache Aufgaben erläutert wird, reihen sich die Anfänge der praktischen Geometrie und die erste Anweisung zum Gebrauch der Messinstrumente an. Hiermit wechselt im zweiten Jahrescursus der Vortrag der Stereometrie mit Einschluss der reinen Projectionslehre ab.

Obere Lehrstufe. Arithmetik. Der Vortrag umfasst die Theorie des Binoms, Entwickelung der Logarithmen, unbestimmte und kubische Gleichungen, sowie das Hauptsächlichste über die höhern Gleichungen, die Reihen höherer Ordnungen und eine Einleitung in die höhere Analysis, die mit den geübtern Schülern bis auf die Elemente der Differenzial- und Integralrechnung ausgedehnt werden kann.

Geometrie. Hier folgen: sphärische Trigonometrie mit Anwendung auf geographische und astronomische Aufgaben, die Lehre von den Kegelschnitten in analytischer und synthetischer Methode und Andeutungen für das Studium der analytischen Geometrie, die nach Maassgabe der Fähigkeiten der jedesmaligen Schüler mehr oder weniger ausgedehnt werden. Die Feldmessübungen werden fortgesetzt.

§. 9. Der Unterricht in den Naturwissenschaften bietet einen reichen Stoff dar, an welchem das Beobachtungs- und Denkvermögen des Schülers geübt, seine sittliche und religiöse Erhebung ausgebildet, seine Einsicht in viele Richtungen des praktischen Lebens erweitert und befestigt werden kann. Vielfach auf mathematisches Wissen gestützt, obwohl von der empirischen Anschauung ausgehend, steht derselbe in einer innigen Wechselwirkung mit dem geographischen Studium und gewährt somit die mannichfaltigste Gelegenheit, die bedeutsamsten Fächer des Lehrkreises der Realschule unter einander auf das Engste zu verbinden. Die Aufgabe dieses Unterrichts ist, den Schüler mit der Natur, ihren wichtigsten Gesetzen und Hervorbringungen bekannt zu machen und ihn zugleich über die mannichfaltige Anwendung derselben im praktischen Leben zu belehren. Es sind daher Naturgeschichte, Physik und Chemie die auf der Realschule vorzutragenden Disciplinen.

§. 10. Von sinnlicher Anschauung ausgehend, betrachtet diese Wissenschaft anfänglich nur die einzelnen Naturkörper, vereinigt dann die einzelnen Arten derselben in höhere Einheiten zu Geschlechtern, zu Familien und zuletzt zu einem logisch gegliederten Systeme. Sie verfolgt dabei als Ziel die Darlegung der im Einzelnen, wie im Ganzen und Grossen durchgängig herrschenden planvollen Zweckmässigkeit und Gesetzmässigkeit der schaffenden Natur und es schliesst daher der naturgeschichtliche Unterricht, nachdem er mit vorzüglicher Sorgfalt bei der Betrachtung des Einzelnen und bei der Systemkunde verweilt hat, mit der Lehre über den innern Bau und das Leben der Naturkörper ab, jedoch nicht ohne sich hinsichtlich der Mineralogie einige durch den Zweck gebotene Beschränkungen aufzulegen.

a) Der Unterricht in der Botanik beginnt auf der untern Lehrstufe mit der Analyse einzelner, in frischen Exemplaren vorliegender Pflanzen und übt den Schüler in deren Beschreibung, um ihn zuvörderst mit allen wesentlichen Theilen der Pflanzen vollkommen vertraut zu machen. Durch Vergleichung der beschriebenen Pflanzen, durch Aufsuchung der gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale derselben werden die Begriffe von Gattung und Geschlecht gewonnen und sodann Hand in Hand mit der Beschreibung der Pflanzen und deren Namenbestimmung geübt nach Anleitung eines Hülfsbuchs. Die Kunstausdrücke werden bei der Beschreibung und Bestimmung der Pflanzen selbst erläutert und eingeübt, und gegen das Ende des Cursus systematisch zusammengestellt. Durch vielfältige Uebungen

werden die Schüler vertraut gemacht mit den Classen und Ordnungen des Linnee'schen Systems und zuletzt durch Vergleichung verwandter Gattungen zu dem Begriff der natürlichen Familien geführt.

Auf der zweiten Lehrstufe wird der Gesichtskreis des Schülers über das Linnee'sche System hinaus erweitert. Es folgt nun eine systematische Uebersicht der wichtigsten Formen des Pflanzenreichs nach den Familien des natürlichen Systems, sowohl der europäischen, als der ausländischen. Bei der Auswahl leitet besonders der Nutzen oder Schaden, welchen sie den Menschen bringen.

Die dritte Lehrstufe behandelt die Grundzüge der Organographie und Physiologie, deren Vortrag durch Demonstrationen an frischen und getrockneten Pflanzen mit oder ohne Hülfe des Mikroskops erläutert wird. Die Uebungen im Beschreiben der Pflanzen müssen auch hier fortgesetzt werden und zu immer schwierigeren Pflanzen fortschreiten.

b) Die Zoologie befolgt einen ähnlichen Gang, wie die Botanik, nur mit dem Unterschied, dass die Uebungen im eigenen Bestimmen der Thiere durch den Schüler nur in beschränkterem Maasse stattfinden können.

Auf der untern Lehrstufe werden zuvörderst einzelne Repräsentanten aus allen Ordnungen des Thierreichs beschrieben, um dann zu den Gattungen und Geschlechtern der Wirbelthiere übergehen zu können. Die wichtigern ausländischen Arten und Geschlechter werden mit den einheimischen zugleich abgehandelt. Die beschriebenen Thiere werden sodann nach dem leichtfasslichen System Blumenbachs zusammengestellt. Auf die Betrachtung der Wirbelthiere folgt weiter die der wirbellosen, unter denen die schädlichen und nützlichen Insekten vorzugsweise Betrachtung verdienen. Eine Uebersicht des Wichtigsten vom Bau und Leben der Thiere macht den Schluss dieses Cursus.

Auf der zweiten Lehrstufe folgt eine systematische Uebersicht des ganzen Thierreichs nach natürlichen Familien unter steter Berücksichtigung des technischen Gebrauches, welchen der Mensch von der Thierwelt macht.

Die dritte Lehrstufe hat zur Hauptaufgabe die Betrachtung des Menschen, seiner leiblichen und geistigen Natur nach. An diesen Vortrag schliesst sich das Wichtigste aus der vergleichenden Anatomie und Physiologie.

c) Die Mineralogie bedarf zu einer gründlichen Behandlung einerseits einen gewissen Grad geometrischer Anschauung für eine genauere Auffassung der Krystallformen, andernseits eine Summe chemischer Kenntnisse für das Verständniss der Mischungsverhältnisse, wesshalb sie auf der untern Lehrstufe ausgeschlossen bleiben muss.

Auf der zweiten Lehrstufe beginnt der Unterricht mit der Lehre von den Kennzeichen der Mineralien, wobei besonders solche Mineralien dem Schüler oftmals und in recht vielartiger Combination unter die Augen kommen müssen, welche leicht zugänglich sind und sich durch ihre Merkmale am meisten auszeichnen. So weit es die Natur des Gegenstandes erlaubt, vornämlich bei Betrachtung der Krystallgestalten, wird die Methode analytisch. Nach dem einleitenden Theil folgt dann eine systematische Uebersicht der wichtigern Mineralien nach natürlichen Familien mit besonderer Rücksicht auf ihre chemischen Eigenschaften, woran sich eine Uebersicht der wichtigern Gesteine reiht. Den Beschluss machen Uebungen der Schüler im Bestimmen der Mineralien.

Auf der oberen Lehrstufe schliesst sich die Lehre vom Bau der Erde und von den Veränderungen, welche dieselbe mit der auf ihr lebenden organischen Welt im Laufe der Zeit erlitten hat und von den Ursachen dieser Veränderungen, zweckmässig an, und wird, so weit es möglich wird, durch Beispiele aus den nachbarlichen Gegenden des Thüringer Waldes erläutert. Dabei werden die Uebungen im Bestimmen von Mineralien zur Befestigung der erworbenen Kenntnisse fortgesetzt und der

Schluss durch einen Vortrag über Lithurgik, oder die Lehre von der technischen Verwendung der Mineralien und Gesteine, gebildet.

§. 11. Da der Unterricht in der Physik einen höhern Grad von Reife und Ausbildung des Verstandes erfordert und auch mehr auf mathematische Kenntnisse sich stützt, als die beschreibenden Naturwissenschaften, so beginnt derselbe erst in der obern Abtheilung der untern Lehrstufe und auch hier nur als einleitender Cursus. Der Schüler wird hier ohne Rücksicht auf strenge systemathische Anordnung und Vollständigkeit mit einer Anzahl einfacher, entscheidender Versuche bekannt gemacht und zur Erklärung derselben hingeleitet, damit er als Grundlage für den spätern Unterricht eine Reihe bestimmter, auf sinnliche Erfahrungen gestützter klarer Vorstellungen besitze.

Mittlere Lehrstufe. In umfassendem Vortrage unter steter Bezugnahme auf mathematische Begründung und mit Hülfe des Apparats werden aus der Physik folgende Lehren abgehandelt: allgemeine und besondere Eigenschaften der Körper, Statik, Mechanik, Hydrostatik, Hydraulik, von der Luft, Akustik, Optik, Wärme, Elektrizität, Magnetismus, Galvanismus und ihre Beziehungen auf einander.

Obere Lehrstufe. Die Lehren vom Licht, Schall, Magnetismus, Elektrizität und Galvanismus, Thermoelektrizität, Elektromagnetismus, Magnetoelektrizität werden hier weiter begründet, und nach einem übersichtlichen kurzen Vortrage über Astronomie, physikalische und mathematische Geographie und Meteorologie, so weit diese Disciplinen nicht schon bei dem mathematischen und geographischen Unterrichte abgehandelt worden sind, mit einer ausführlichen Entwickelung der Statik und Mechanik der festen, flüssigen und luftförmigen Körper abgeschlossen.

§. 12. Die Chemie setzt einen noch höheren Grad von formeller Bildung und positivem Wissen in der Naturkunde voraus, als die Physik. Daher beginnt sie erst in der mittlern Bildungsstufe. Der Unterricht geht von instructiven Experimenten aus; er wird durch sie erläutert und verliert die Rücksicht auf das praktische Leben nie aus den Augen. Nachdem zuvor die Lehre von den einfachen, nicht metallischen Stoffen und ihren Verbindungen der ersten Ordnung, besonders den Säuren behandelt worden ist, folgt sodann die Lehre von den Metallen und ihren Verbindungen der ersten Ordnung, den Oxyden, Sulfuriden, Chloriden u. s. w. die Lehre von den Salzen; und die allgemeine Theorie der unorganischen Chemie.

Auf der obern Lehrstufe werden die Grundzüge der Stöchiometrie und analytischen Chemie und die Elemente der organischen Chemie vorgetragen und dabei in dem chemischen Laboratorium von den Schülern unter Anleitung des Lehrers Uebungen im Experimentiren, bestehend in der Darstellung chemischer Präparate und in Analysen angestellt.

Dem Vortrag ist ein zweckmässiger Leitfaden zu Grunde zu legen.

§. 13. Das Zeichnen dient auf der Realschule nicht blos zur Ausbildung des Sinnes für schöne ebenmässige Form, sondern ist auch ein wesentliches Erforderniss für viele bürgerliche Berufsarten. Der Zeichenunterricht ist auch ein wesentliches Erforderniss für viele bürgerliche Berufsarten. Der Zeichenunterricht ist daher nach Methode und Umfang so zu behandeln, dass dieser zwiefache Zweck eine hinreichende Berücksichtigung finde.

Auf der untern Lehrstufe beginnt der Unterricht im freien Handzeichnen mit Uebungen nach Anleitung der Formenlehre, wobei der Schüler zur Schärfung des Augenmaasses in der Betrachtung von Körpern und in der Wahrnehmung und Unterscheidung von Flächen, Kanten, Ecken, Linien und Punkten an Körpern geübt wird. Hieran reihen sich einfache Uebungen im Nachzeichnen und freien Bilden regelmässiger, geradliniger, sodann auch krummliniger Figuren, sowie im Zeichnen der Umrisse einfacher, nach Modellen gezeichneter Körperformen, allmählig in perspektivischer Ansicht, wobei der Schüler nach erlangter Fertigkeit im Contourzeichnen durch sinnliche Wahrnehmung der verschiedenen Beleuchtungsgrade zu den

Regeln der Schattirung geleitet wird. Die eigentliche Schattirung bleibt jedoch der folgenden Stufe vorbehalten. Die Schüler arbeiten anfänglich mit Kreide, später mit Tusche.

Das Linearzeichnen beginnt erst in der zweiten Abtheilung dieser Stufe, nachdem die Schüler eine hinreichende Fertigkeit im freien Handzeichnen bereits erlangt haben. Zunächst werden die im Gewerbswesen hauptsächlich vorkommenden geometrischen Figuren construirt und alsdann wird erst zu den einzelnen architektonischen Gliedern und deren Anwendung übergegangen. Hierauf folgen einfache Uebungen nach den Regeln der Säulenordnungen, die mit den Entwürfen zu Bogenstellungen auf dieser Lehrstufe abschliessen.

Die mittlere Lehrstufe. In Uebereinstimmung mit dem mathematischen Pensum dieser Lehrstufe beginnt hier der Unterricht in der Projektionslehre und erstreckt sich von den Vorbegriffen ausgehend, über die rechtwinkliche Projektionsmethode der Raumpunkte, Linien, Ebenen und reiht hieran die Lösung entsprechender Aufgaben. Hierauf folgen in gleicher Behandlungsweise die eben begränzten Körper mit Rücksicht auf ihre Raumlagen und ihre Durchschnitte mit Ebenen, krumme Oberflächen und deren Entstehungsarten, Raumlagen, Tangentialebenen und Durchschnitte mit ebenen Flächen. Uebungen nach der isometrischen Projektionsweise bilden den Schluss. Nach hinlänglichem Eindringen in die Projektionslehre wird die geometrische Schattenconstructionslehre behandelt und durch vielfache Aufgaben eingeübt. Die Schüler werden auch angeleitet, sowohl schattirte Zeichnungen nach Originalien zu liefern, als auch ein nicht schweres Modell sicher darzustellen. Zur Uebung hierin dienen vornehmlich Apparatstücke, Naturgegenstände, Gypsmodelle. — Im architektonischen Zeichnen werden Entwürfe zu verschiedenen Bauwerken im Grund-, Auf- und Profilriss dargestellt und für das Maschinenzeichnen der erste Anfang mit den wichtigsten Einzelheiten aus der Mechanik gemacht.

Obere Lehrstufe. Der Unterricht in der Perspektive wird hier mit einiger Ausführlichkeit ertheilt und den Schülern Gelegenheit zu selbständigen Arbeiten dargeboten. Im Uebrigen wird aber auf dieser Stufe der von dem Schüler erwählte Beruf und seine besondere Neigung und Anlage allenthalben berücksichtigt.

In der Regel besucht jeder Schüler den Zeichenunterricht seiner Classe; nur ausnahmsweise können unter besonders dringenden Umständen Schüler davon dispensirt und einer andern Classe zugewiesen werden.

Wenn es thunlich ist, wird auch Unterricht im Modelliren und Bossiren ertheilt, sowohl um Gelegenheit zu geben, Talente für Plastik zu wecken, als auch in Bezug auf Ausbildung des Geschmacks im Ornamentiren für manche Gewerke.

Im Schönschreiben werden nur die Schüler der untersten Classe geübt, doch können auch Schüler der mittlern und obern Classe, wenn es der Direktor bei einem oder dem andern nöthig findet, zu besondern kalligraphischen Uebungen angehalten werden. Uebrigens haben die Lehrer streng darauf zu sehen, dass die Schüler überhaupt alle ihre schriftlichen Arbeiten in deutlicher, reinlicher und so viel als möglich in schöner Handschrift vorlegen.

§. 15. Der Unterricht im Gesang findet in 2 Abtheilungen Statt. Die Schüler sollen die wichtigsten musikalischen Regeln und Zeichen kennen lernen, die leichten Intervalle treffen und zur Ausführung von mehrstimmigen Sätzen vorzüglich von Chorälen gebracht werden. Die erste Abtheilung umfasst die elementaren Uebungen zur Bildung der Stimme, während die zweite Abtheilung sich mit der Ausführung mehrstimmiger Gesänge beschäftigt. — Die stimmfähigen Schüler sind vom Unterricht zu dispensiren, haben sich jedoch von Zeit zu Zeit zu einer Prüfung ihrer Gesangsanlage bei dem Gesanglehrer wieder vorzustellen.

§. 16. Wenn es eine der ersten Pflichten der Schule ist, über der Sorge für die geistige Ausbildung ihrer Zöglinge auch die Gesundheits-

pflege nicht zu vergessen, so ist für diesen Zweck durch die Einrichtung von Turnübungen auch in besonderer Weise gesorgt. Der Turnunterricht erfüllt dann seine Bestimmung, wenn er dem Schüler zu einem freien, gewandten und sichern Gebrauch seiner Körperkräfte verhilft, ihn mit Selbstvertrauen erfüllt und dazu beiträgt, dass unter den Schülern der Anstalt ein frisches und ungezwungenes, jedoch durch Maass und Sitte geregeltes Gemeinleben sich entwickele. Der Turnunterricht soll daher nicht nur in den verschiedenen Uebungen am Barren und Reck bestehen, wie auch im Laufen, Springen, Klettern, Werfen, Ringen und Schwimmen üben, sondern auch zu jugendlichen Spielen Anleitung geben, welche die Körperkraft und Gewandtheit des Schülers steigern, seinen Muth anregen und ihm Ausdauer verleihen. *

* Dienstinstruction und Prüfungsreglement werden wir später mittheilen. D. H.

ERSTE SECTION:
Abhandlungen.

Psychologischer Lehrplan für Real- und Bürgerschulen.

Von Prof. Dr. *Braubach*, Director der Realschule in Giessen.

Die Realschule ist eine besondere Art von Schule, und hat als solche einen allgemeinen Charakter, und einen besondern. Den allgemeinen Charakter hat sie gemein mit jeder andern Schule; ihr besonderer Charakter bildet das von allen andern Schulen sich Unterscheidende. Zum Gedeihen einer jeden Schule sind allgemeine Grundsätze und Verfahrungsweisen nothwendig, welche in keiner besondern Schule fehlen dürfen. Solche sind vor allen Dingen um ihrer Wichtigkeit willen hervorzuheben, besonders dann, wenn sie etwa weniger erkannt, mehr unbeachtet oder übersehen bleiben. Die Lehrpläne umfassen gewöhnlich nur die objective und wissenschaftliche Seite der Lehrgegenstände und ihrer Zusammenfassung, bestimmen das gegenseitige Verhältniss nach ihrer Quantität, die dafür zu verwendende Zeit etc.; die psychologische Seite derselben aber bleibt dabei wenig berücksichtigt oder gänzlich verkannt. Der vollkommenste und künstlichste objective, auf das genaueste abgemessene Lehrplan bleibt jedoch mehr oder weniger arm an erfreulichen Folgen, wenn die innere psychologische Seite demselben abgeht. Bei einem psychologischen Lehr- und Lernplane ist die allgemeine Grundlage in ihrer besondern Wichtigkeit zu würdigen.

Erziehung und Unterricht.

Jede Schule hat zwei verschiedene, in ihrem Grund und Wesen jedoch einheitlich verbundene Aufgaben zu lösen:

1. sie muss den Menschen erziehen helfen;
2. sie muss ihn unterrichten helfen.

Der angehende Mensch wird auf natürliche Weise erzogen und unterrichtet durch die auf ihn wirkenden Dinge und Erscheinungen seiner Umgebung; er wird auf künstliche Weise erzogen und unterrichtet, indem die besondern erziehenden und unterrichtenden Einwirkungen der Natur und der Welt studirt, und dem Einflusse des Zufalles möglichst entrissen werden. Die Kenntniss dessen, was und wie Natur und Welt auf den Menschen erziehend und unterrichtend einwirken, kann und soll die

Kenntniss dessen an die Hand geben, was man thun muss, um absichtlich Menschen zu erziehen und zu unterrichten.

Psychologische Bedingung für die Wirksamkeit der Erziehung und des Unterrichts.

Es liegen in der menschlichen Seele mancherlei Neigungen und Triebe, und es sind dieselben entweder allgemeine oder besondere. Die allgemeinen Triebe und Neigungen sind die in allen Menschen von Natur liegenden; die besondern Triebe und Neigungen sind diejenigen, welche nur in einzelnen Menschen sich finden. Der Trieb, welcher den Menschen antreibt, den Durst zu stillen, oder zu trinken, ist ein allgemeiner; der Trieb, oder der Hang, oder die Neigung, ihn mit Wein zu stillen, ist ein besonderer, nur Einzelnen eigen. Auf der Natur, der Kenntniss, und daraus hervorgehenden Behandlung der Triebe und Neigungen in dem Menschen, beruht die ganze Kunst der Erziehung und des Unterrichts. Erziehung und Unterricht können nur dann mit Erfolg gedeihlich und mit bewusstem Vertrauen einwirken, wenn jene Kenntniss des noch mit vielem Nebel umlagerten Gebietes zur Grundlage gewonnen wird. Wie dieses eine sehr umfassende und tiefe Wissenschaft sei, kann nur von der Kurzsichtigkeit unerkannt bleiben; dass sie aber in ihrer Einfachheit und Klarheit nicht erkannt und aufgenommen werde, ist nur da zu erwarten, wo Licht und Klarheit überhaupt keinen Weg zum Eingang finden.

Zur Erläuterung des obigen wichtigen Punktes mag noch ein Specielles dienen.

Eine allgemeine Neigung, ein allgemeiner Trieb zum Denken liegt in allen Menschen, und er äussert sich in den Völkern auf tiefer Stufe, und bei den Kindern zuerst in der Neugierde und den bestimmten Fragen; die Neigung zu dem mathematischen Denken ist eine besondere, in den Mathematikern vorzüglich herrschende. Die Grundlage auch zu dieser besondern Neigung ist freilich in der Natur gegeben. In dem obigen Beispiele war ein Bedürfniss in der physischen Natur, welches den Trieb: Durst, hervorrief; hier ists ein psychologisches Bedürfniss, welches den Durst nach Erkenntniss hervorruft. Dort kann es befriedigt werden durch Wasser oder durch Wein; hier durch allgemeine Kenntniss oder durch mathematische.

Alle Neigungen stehen mehr oder minder in der Gewalt des Menschen; der kräftige Wille ist der Herr. Was der Mensch recht ernstlich will, und also auch beharrlich mit den rechten Mitteln verfolgt, das kann er auch meistens erlangen. In den rechten Mitteln jedoch vergreift sich der Mensch leicht; der Verstand des Menschen ist dem Irren ausgesetzt. Jemehr der Verstand durch Kenntniss der Natur und der Welt ausgebildet ist, um so weniger wird er sich in den Mitteln vergreifen, um so mehr in den Stand kommen, durch Anwendung seiner Kräfte

das Gewollte zu erlangen. Wir wollen davon eine Anwendung auf Erziehung und Unterricht machen. Der Mensch, welcher eine Neigung zum Weintrinken hat, kann diese Neigung sowohl stärken als auch schwächen. Er stärkt diese Neigung, wenn er sie befriedigt, d. h. wenn er Wein trinkt; er schwächt diese Neigung, wenn er sie nicht befriedigt, wenn er nicht Wein trinkt. Diese unumstössliche Wahrheit ist der erste allgemeine wichtige Charakter aller Neigungen und aller Triebe in dem Menschen, sowohl physischer als psychischer. Der Knabe, der noch nicht die geringste Neigung zum mathematischen Denken verräth, kann dahin gebracht werden, dass eine Neigung für das mathematische Denken in ihm hervorgeht; es kann nur dann fehlen, wenn in den rechten Mitteln gefehlt wird. Diese Mittel können nach der Individualität, d. h. nach Verschiedenheit in Stärke und Schwäche verschiedener sich stützender oder hemmender Neigungen, verschieden sein; sie beruhen aber immer in der Natur und Kenntniss der Neigungen und Triebe sowohl im Allgemeinen wie im Besondern. Der Lehrer, welcher es versteht, die gewollte Neigung für einen Unterrichtsgegenstand hervorzurufen, erlangt in Einem Jahr mehr, als ein anderer in zwei Jahren. Die Neigung wird aber hervorgerufen durch das Gefühl und Bewusstsein eines verhältnissmässigen Fortschritts, und dieser hängt ab, von der Kenntniss und Tüchtigkeit des Lehrers in Behandlung seines Lehrgegenstandes. Versteht es aber Einer, eine Abneigung hervorzurufen, so wird er auch das möglichst Wenige erlangen. Diese hervorgerufene Abneigung ist leider nur zu oft vorhanden, theils im Allgemeinen, theils in besondern Fächern, und begründet den schlechten Erfolg des Unterrichts bei allen den Schülern, die nicht durch sich selbst oder Anderes, als den Unterricht selbst, angetrieben werden. Bei allem Unterschiede von trägen und aufgeregten Kindern ist es dennoch die Schuld des Lehrers, wenn der Schüler ungerne lernt; es ist sein Verdienst, wenn er gerne lernt. Man muss jedoch sehr unterscheiden zwischen gerne lernen und viel arbeiten. Niemand glaubt, dass der elfjährige Knabe sich lieber im abstracten Buche, als im freien Felde bewegt; aber Niemand glaubt, wer es nicht weiss, welche Dummheit sich von Aussen auf die Gesichter lagert, wenn die Schulversammlung das Gesicht zum Lernen hinhält, im Innern aber getödtet wird. Mit dem Gernelernen ist aber nicht ein spielendes Lernen gemeint; wer das Kind durch Spiel zum Lernen bringen will, versteht die Kunst des Lernens nicht, und der Erfolg ist im Ganzen doch schlecht, wenn er auch augenblicklich gut erscheint. Das Spielen und das Lernen müssen jedes sein eignes Recht behaupten, und es ist dem Kinde das zu viele Lernen noch nachtheiliger als das zu viele Spielen.

Methode.

Es gibt eine zweifache Methode des Unterrichts
1. eine objective, 2. eine subjective,

Die Gegenstände des Unterrichts sind ihrer Natur nach sehr verschieden von einander. Welcher Unterschied in der Wissenschaft der Moral und in der Wissenschaft der Mathematik; welcher Unterschied zwischen der Lehr- und der Zeichenkunst: das Eine greift in den combinirenden Verstand, das Andere in das ästhetische Gefühl. Jeder Gegenstand des Lehrens und Lernens hat einen eigenthümlichen Charakter, eine besondere Natur, wodurch er sich von andern Gegenständen derselben Classe unterscheidet. Will man einen Gegenstand seiner Natur und seinem Charakter nach kennen lernen, so muss man ihn studiren. Wer den Charakter, die Natur der Mathematik will kennen lernen, muss die Mathematik studiren; aber nicht jeder Rechen- und Sprachmeister kennt die Natur und den Charakter, d. h. den Geist der Sprache und der Mathematik. Wer auf das Denken, auf das Fühlen und auf das Wollen des Menschen einwirken will, muss den Menschen studiren. Aus der Natur des zu unterrichtenden Gegenstandes und aus dem psychologischen Standpunkte des Lehrlings, so wie überhaupt aus dem Verhältnisse der beiden gegen einander, geht eine bestimmte Art und Weise hervor, nach welcher dieser Lehrgegenstand gelehrt werden soll und muss, wenn er auf die fruchtbarste Weise dem Lehrlinge angeeignet werden soll. Man kann eine Wissenschaft, oder einen Lehrgegenstand vortragen ohne Rücksicht auf den psychologischen Standpunkt des Lernenden, oder ohne Rücksicht auf das Verhältniss des Lehrgegenstandes zu der geistigen Thätigkeit des Menschen überhaupt, und man kann dann verschiedene Arten und Weisen aufstellen, nach welchen die Natur des Gegenstandes seine Behandlung zu erlauben scheint. Eine aus der Natur der Wissenschaft oder des zu lehrenden Gegenstandes hervorgehende Art und Weise des Lehrens bildet die objective Methode.

Die subjective Methode.

Die subjective Methode beruht in dem psychologischen Talente des Lehrers. So wie der edelste Mensch der beste Erzieher zum Edeln ist, so ist derjenige der beste Lehrer, welcher den richtigsten und schärfsten psychologischen Blick hat. Ein Lehrer, der irgend eine Wissenschaft, irgend einen Lehrgegenstand auf das vollkommenste versteht, der denselben in allen seinen Theilen zu handhaben weiss, kann dennoch ein schlechter Lehrer sein, und wenn er auch einen glänzenden Vortrag hätte. Er wäre ein schlechter Lehrer, wenn er nicht in jedem Augenblicke des Zweifelns bei dem Lehrlinge, denselben an demjenigen Punkte psychologisch zu ergreifen wüsste, wo auf das kürzeste und sicherste der Zweifel gehoben, die Dunkelheit entfernt, das Unverstandene verständlich würde. Dieses psychologische Talent

des Lehrers, das Eingehen in die Seele des Lehrlings, das jedesmalige Eingreifen in den Punkt, den der jedesmalige augenblickliche psychologische Standpunkt darbietet in jedem einzelnen Missverstande, bei jeder einzelnen Dunkelheit, bei jedem Nichtverstehen, bildet die subjective Methode. Es geht daraus hervor, dass dieselbe besser und schlechter sein kann, und dass sie ganz und gar in dem Geiste des Lehrers beruht. Die subjective Methode ist besonders wichtig bei schwerer zu fassenden Lehrgegenständen; die daraus hervorgehende Ermüdung und darauf folgende Abneigung gegen dieselbe haben in der Regel ihren Grund in dem Mangel psychologischen Blickes bei dem Lehrer, also in dem Mangel einer guten subjectiven Methode.

Der Lehrer.

Aus dem Vorhergehenden ergibt sich die Wichtigkeit und hohe Bedeutung, die in der Person des Lehrers liegt. Ein schlechter Mensch kann nicht leicht eine gute Erziehung geben; denn das Schlechte steckt an, so wie sich das Gute an dem Guten stärkt. Der gute und der schlechte Lehrer können mit Zuverlässigkeit nur aus dem Stande der Schüler erkannt werden. An der Trägheit, oder Dummheit und Unwissenheit oder Unkenntniss der Schüler hat der Lehrer viel mehr Antheil als man anzunehmen gewohnt ist. Das beste und gründlichste Examen, in welches man den Lehrer nehmen kann, ist eine Untersuchung des Standes seiner Schüler; dieses täuscht nicht leicht. An der Richtigkeit und Festigkeit des Wissens, an der Regsamkeit des Geistes, an der Klarheit der Verstandesbetrachtung, an der kräftigen Freude und Liebe im gedeihlichen Fortschreiten, an allem Solchem und vielen andern Erscheinungen der Art bei den Schülern, wird der Lehrer mit guter Methode erkannt.

Es ergibt sich hieraus, dass die Tüchtigkeit des Lehrers eine zweifach verschiedene ist; 1. eine wissenschaftliche, und 2. eine pädagogische. Die wissenschaftliche Tüchtigkeit des Lehrers besteht darin, dass er die Kenntniss der zu lehrenden Wissenschaft, des zu lehrenden Gegenstandes, vollständig besitzt; die pädagogische Tüchtigkeit des Lehrers liegt darin, dass er eine Wissenschaft, einen Lehrgegenstand in der möglichst kurzen Zeit gründlich auf das Dauerhafteste dem Schüler anzueignen weiss. Es leuchtet ein, dass die wissenschaftliche Tüchtigkeit zusammentrifft mit der objectiven Methode, und die pädagogische mit der subjectiven. Um der subjectiven Methode und der pädagogischen Tüchtigkeit des Lehrers zu Hülfe zu kommen, hat man auf löbliche Weise Lehrgänge oder Methodenbücher ausgearbeitet, die zum Theil eine Zierde der pädagogischen Litteratur sind. Diese sind um so besser, je mehr psychologisches Talent der Verfasser in denselben zu handhaben wusste; sie sind also pädagogisch-wissenschaftlich. Aber auch das beste Buch der Art wird in der Hand des einen Lehrers

gedeihlicher als in der eines andern; ja das beste Methodenbuch schützt leider nicht den Schüler vor dem verderblichen Einflusse des schlechten Lehrers. Die wichtigste Sorge für das Gedeihen der Schule ist die für tüchtige Lehrer; aber nicht allein für wissenschaftliche, sondern noch mehr für pädagogisch-tüchtige (deren Mangel in dem neuen Ministerialbefehl in Preussen in Betreff der Gymnasien so nachdrücklich bezeichnet wird). Das minder gute Gedeihen der Schulen, oft selbst ihr Verderben, nimmt nur zu oft seinen verborgenen Ursprung in dem Mangel pädagogischer Tüchtigkeit der Lehrer. Man glaubt, Alles das mache sich von selbst, wenn nur die Wissenschaft vorhanden sei, und man befindet sich in dem verderblichsten Irrthume, da das selbsteigene Erlernen einer Wissenschaft viel leichter ist, als dieses Erlernen in einem andern zu bewirken und zu vollenden. Um wie viel schwerer erscheint es noch, wenn man bedenkt, dass Trägheit, Zerstreutheit, Mangel an Aufmerksamkeit und Interesse etc. in den Weg treten, welche oft nur durch tiefe psychologische Kenntniss und Kunst des Lehrers bemeistert werden können.

Wissen und Können.

Das Verhalten des menschlichen Geistes, insofern derselbe hier in Betrachtung zu ziehen ist, zeigt sich besonders in zwei einander entgegenstehenden Seiten: 1. in dem Wissen; 2. in dem Können. Das Wissen erfordert eine aufnehmende Kraft, das Können eine schaffende; jenes ist vorherrschend Sache des Gedächtnisses, dieses vorherrschend Sache des Verstandes. Umfassendes Wissen ist das Hauptmittel zur Bildung der Umsicht; das auf Einen Gegenstand hingelenkte und festgehaltene Denken ist das Hauptmittel zur Bildung der Einsicht. Das Eine geht in die Tiefe, das Andere in die Breite; das Eine steht in Harmonie mit vielen Kenntnissen, das Andere mit dem durchdringenden Verstande. Das viele Wissen entspricht der Theorie; das Können der Praxis. Mancher hat ein grosses Wissen, eine Menge von Kenntnissen; aber er weiss dieselben nicht praktisch zu machen, er weiss sie nicht anzuwenden. Mancher hat wenige Kenntnisse; aber er weiss dieselben fruchtbar zu machen, er weiss sie anzuwenden und oft aus geringen theoretischen Kenntnissen praktisch grosse Vortheile zu ziehen. Darum ist es besonders wichtig, aufmerksam zu machen auf den Unterschied, der hier noch eintritt. Die aufnehmende Kraft des Gedächtnisses, wenn sie vieles Wissen gesammelt hat, erscheint in dieser Umfassung als Umsicht; sie ist aber nur eine äusserliche; der Umfang des Wissens legt sich breit aus einander. Dringt die Thätigkeit des Verstandes nicht in diese Fläche hinein in die Tiefe, so bleibt das Ganze oberflächlich und seicht. Jede Theorie aber, die nicht in die Sache hinein geht, und zugleich nicht praktisch sich richtet, ist oberflächlich, so viel abstractes

Denken sie auch erfordern mag. Darum ist es eine der wichtigsten Aufgaben der Unterrichtskunst in jeder Schule, den schaffenden Verstand mit der Einsicht zu kräftigen, damit er in der Masse von Wissen sich herrschend bewegen könne. In dem Beherrschen alles dessen, was man lernt und was man weiss, liegt die Unterrichtskunst, insofern sie den Menschen praktisch zur Einsicht und Umsicht sicher ausbildet.

So häufig man die Erfahrung finden kann, dass bei vielem Wissen ein auffallender Mangel an praktischer Benutzung desselben hervortritt, eben so ist es auf der andern Seite nicht selten, dass mancher einen schaffenden Verstand mit Einsicht, und Neigung zu praktischer Anwendung hat; es fehlen ihm aber die nöthigen Grundlagen von Wissen, um gedeihlich handeln zu können. Diesem Letztern abzuhelfen, dazu soll hauptsächlich die Realschule dienen.

Humanismus und Realismus.

Es besteht in der Wissenschaft der Pädagogik ein alter Streit, der auf die oben bemerkten Punkte viel wichtiger einfliesst, als man oft denkt. Dieser Streit ist in unserer Zeit wieder auf das lebhafteste in Anregung gekommen, und wird auch noch in Anregung kommen, wenn man seine Veranlassung verschwunden glaubt, weil er zu sehr in der Natur der Sache liegt. Es ist der Streit der Humanisten und der Realisten. Die Humanisten bilden die Gelehrten, die Realisten andere Stände. Die Humanisten eifern für die alten classischen Sprachen, die Realisten für die Mathematik, die Naturwissenschaften, neuern Sprachen etc. Das humanistische Princip wird aber gar zu sehr von den Humanisten selbst verkannt, wenn man glaubt, dieses Princip sei verloren, so bald man den alten classischen Sprachen weniger Zeit widme oder gar bei Seite setze. Dieses ist aber nur die äussere Seite des humanistischen Princips; das Wesen dieses Princips jedoch, die innere Seite desselben, liegt viel tiefer. Jede realistische Schule muss das humanistische Princip in seinem Wesen eben so fest halten, wie die humanistische Schule; und wenn auch die realistische Schule keine alten classischen Sprachen lehrte, so bedarf sie des humanistischen Princips eben so und noch mehr, wie die humanistische Schule; weil der Umfang ihrer Kenntnisse reicher und mannichfaltiger ist.

Wir müssen das Wesen des humanistischen und des realistischen Princips hier kurz angeben.

Das humanistische Princip nach seiner innern psychologischen Seite, nach seinem Wesen, besteht nach uns darin:

> Einen Lehrgegenstand als Hauptsache hervorheben, alle Aufmerksamkeit und Kraft auf denselben concentriren, dadurch vor Seichtigkeit und Oberflächlichkeit im Vielwissen bewahren, und Zerstreutheit entfernt halten.

Das realistische Princip besteht darin:

Die möglichst vielen Lehrgegenstände vereinigen, die Kraft und Aufmerksamkeit auf alle Seiten hin ausdehnen, dadurch vor Beschränktheit und Einseitigkeit im Leben bewahren, und die Unbeholfenheit entfernt halten.

Den Beweis, dass diess das Wesen, die wahre innere Seite beider Principien sei, glauben wir hier übergehen zu müssen; wir halten ihn für unwiderleglich geliefert in unserer Reform der Schule.

Es stehen hiernach Vielseitigkeit und Einseitigkeit, Beschränktheit und Seichtigkeit, Breite und Tiefe, Einsicht und Umsicht in verschiedenem Gegensatz, und wem möchte ohne weitere Auseinandersetzung nicht sogleich auffallen, dass jedes Princip seine gute und seine schlechte Seite sich bilden könne? dass beide Principien in ihren guten Seiten, in ihrem wahren Wesen vereinigt werden müssen, und dass nur da eine Schule wahrhaft gedeihen kann, wo der falschen Richtung und dem schlechten Verlaufe eines jeden Princips durch Vereinigung beider vorgebeugt wird? Wir behaupten also, dass das humanistische Princip in seinem Wesen, in seiner innern, psychologischen Seite ganz und gar nicht abhängt von dem Erlernen der alten classischen Sprachen, und dass in dem Streite des Humanismus und Realismus diese innere Seite beider Principien ganz verkannt worden sind, weil man immer nur die äussern Seiten als die Hauptpunkte hervorgehoben hat. Dass die Frage über Beibehaltung oder Entfernung der alten classischen Sprachen ihre besondere Wichtigkeit habe schon wegen des Inhaltes jener alten classischen Werke, wird hiermit nicht bezweifelt; gehört aber nicht hierher. Die realistische Schule bedarf des humanistischen Princips, aber nicht der alten classischen Sprachen; sie kann und soll die formellen Vortheile der humanistischen Schule eben so gut an der Mathematik, den Naturwissenschaften und den neuern Sprachen gewinnen, wie an der lateinischen und griechischen Sprache. Die humanistische Schule kann aber die Vortheile der realistischen Schule sich nicht anders aneignen, als durch Aufnahme der realistischen Schule in angemessenem engern Umfange.

Materielle und formelle Bildung.

Jeder Unterricht in jedem Unterrichtsgegenstand hat einen materiellen und einen formellen Charakter. Wenn der Schüler die Mathematik erlernt, so gewinnt er diejenigen Kenntnisse, die ihm in und mit der Mathematik gegeben werden; dieses ist materieller Gewinn. Wenn der Schüler bei einer mathematischen Aufgabe nur durch strenge Aufmerksamkeit, die sich von allem andern abzieht und auf den vorliegenden Punkt concentriren muss, zum Ziele gelangen kann, so gewinnt er durch Uebung eine Richtung: alle Aufmerksamkeit des Denkens strenge auf Einen Punkt hinzuleiten und die geringste Zerstreuung entfernt zu halten; dieses ist formeller Gewinn. Es ergibt

sich hieraus, dass jeder Gegenstand, welcher eine geistige Thätigkeit erfordert, zugleich formell bildend ist, indem er das Denken in diese Richtung hinleitet, es darin thätig sein lässt, und auf diese Weise eine Stärkung, eine Fertigkeit, und auch Neigung dafür bewirkt. Hierauf beruht die Macht der Gewohnheit und der Gewöhnung. Jeder Lehrgegenstand hat nach seiner Natur einen eigenthümlichen formell bildenden Charakter; die Mathematik, wenn gleich nur ein einseitiges Denken, hat denselben in hohem Grade auf das Denkvermögen, weil keine Gefühle den Gedankenkreis bilden helfen, sondern ganz allein die Anschauung des Denkens selbst. Man hat in der neuern Zeit sich etwas zu viel mit der sogenannten formellen Bildung zu gute gethan, und dabei die materielle oft vernachlässigt. Keine Schule hat sich mehr vor diesem Irrthum zu wahren, als die Realschule, weil die vielen und mannichfaltigen Kenntnisse alle Zeit in Anspruch nehmen. Jeder Unterrichtsgegenstand, wenn er auf die seiner Natur angemessene Weise dem Schüler angeeignet wird, gibt nothwendig zugleich die darin liegende formelle Bildung. Diese fehlt nur dann, wenn überhaupt schlecht, ungründlich gelehrt wird, und somit auch ein schlechter materieller Gewinn sich ergibt. Gründlich lehren heisst aber nicht viel Wissen um die Sache herum in die Breite geben, sondern in die Sache selbst eingehen.

Lehrkunst.

Man kann als ein Gebrechen der Schule unserer Zeit im Allgemeinen folgendes angeben: Die Kunst des Unterrichts hat im Verhältniss zu den angewendeten Mitteln zu wenig Erfolg; viel Arbeit und wenig Gewinn! Wem sind nicht schon Klagen zu Ohren gekommen (in vielen Theilen Deutschlands) über die unermesslichen Arbeiten der Kinder, wo die Tage nicht mehr ausreichen? Wie hält man das Turnen für nöthig, damit die Kinder nur nicht in der ersten Kraft und Frische ihres Lebens schon siech werden durch lauter Lernen! Wie trefflich hat der preussische Ministerialbefehl in Betreff der Gymnasien mit Verwerfung der Lorinser schon Beschuldigungen, das Uebel an der Wurzel angegriffen durch Beschränkung der häuslichen Arbeiten, und die Anstellung eines pädagogisch-gebildeten Ordinarius, der den Sprachunterricht in allen Classen nach organischer Einheit anzuordnen hat? Allerdings sind die gesteigerten Forderungen an die lernende Jugend nicht unbedeutend; der Umfang des Wissens und Könnens der zu einem ehrenvollen Standpunkte in der Welt erfordert wird, ist mit den Erweiterungen der Kenntnisse und Wissenschaften sehr ausgedehnt worden. Aber es ist darum keineswegs nöthig, die Jugend Tag und Nacht lernen zu lassen, ihre schönsten Lebenstage mit einer Lernplage zu verkümmern, ihre Gesundheit früh zu untergraben. Wo das zu befürchten steht, durch die ungemessene Arbeit, da

liegt es nicht an der Menge der zu lernenden Gegenstände, sondern an der falschen Einrichtung der Schule, an dem Mangel tüchtiger, pädagogisch gebildeter Lehrer. Der wissenschaftlich gebildete Lehrer ist nicht auch der pädagogisch gebildete; bei der grössten Wissenschaft besteht oft die schlechteste Lehrkunst. Die schlechte Lehrkunst ist aber das grösste Verderben der Schule. Sie hemmt den Fortschritt, vermehrt desshalb die Arbeit, erregt Verdruss, Widerwillen und Ekel gegen die Arbeit, welcher durch andre Mittel und Vorstellungen überwunden werden muss. Die ächte Lehrkunst lässt den Schüler unglaublich schnelle Fortschritte machen, erzeugt dadurch eine grosse Arbeitsfreude und gewinnt damit die herrlichsten selbst moralische Erfolge. Der pädagogisch-gebildete Lehrer mit der ächten Lehrkunst arbeitet an seinen Schülern aus Liebe für ihr Wohl und Gedeihen; der nur wissenschaftlich gebildete Lehrer mit der schlechten Lehrkunst arbeitet an der Wissenschaft aus Liebe für die Wissenschaft oder aus Eitelkeit gegen seine Person; für seine Schüler ist er nur ein bezahlter Miethling, der seine Liebe für das Wohl und Gedeihen der Schüler auf das Wohl und Gedeihen seines eigenen Wissens hinleitet. Die beste Schuleinrichtung, der grösste Aufwand von Mitteln wird in den Händen solcher Lehrer nur halbe Früchte tragen; nur die an Talent Ausgezeichneten ziehen Gewinn; bei den andern entschuldigt man die Untüchtigkeit des Lehrers mit dem Mangel an Talent bei den Schülern. Dass dieser Punkt eben so wichtig, und noch viel wichtiger ist und noch viel wichtiger sei, als der Reichthum an Mitteln zur Errichtung einer Schule, und als die planmässige Organisirung derselben leuchtet mehr ein, als man es beachtet. Was hilft der trefflichste und kräftigste Organismus, wenn ihm keine Nahrung zufliesst durch angemessene Bewegung.

Allgemeine und specielle Bildung.

Es gibt eine allgemeine Bildung für den Menschen und eine besondere für den Bürger; das Kind der Erde hat einen menschlichen Beruf und einen bürgerlichen. Insofern der Mensch ein Gefühls-, Denk- und Willensvermögen hat, und diese einer Ausbildung und Veredlung fähig sind, insofern hat er hierzu einen menschlichen Beruf; insofern eine bestimmte, besondere Kenntniss und Fertigkeit für sein bürgerliches Geschäft erfordert wird, insofern hat er zur Ausbildung und Vervollkommnung hierin einen besondern bürgerlichen Beruf. Mensch und Bürger können und dürfen so wenig von einander getrennt werden dem Wesen nach, als Denken, Fühlen und Wollen in dem Menschen. Der Mensch fühlt als Bürger wie er als Mensch denkt; er will als Mensch, wie er als Bürger fühlt; er will als Bürger, wie er als Mensch denkt, fühlt und will. In dem Bürger soll und darf der Mensch nicht untergehen,

sondern in dem Bürger soll sich der Mensch verherrlichen; in der tüchtigern Handhabung des bürgerlichen Berufs muss sich die Tüchtigkeit des Menschen an den Tag legen. Mensch und Bürger dürfen nicht nebeneinander stehen; beide müssen in und durch einander leben und bestehen. Wenn der Mensch in seinem künftigen Berufe als Bürger nicht den Menschen zeigt, so beweisst dieses, dass man in der Vorbereitung, oder dem Anfange des Lebens, in der Schule also, den Menschen von dem Bürger losgerissen, und den Einen, entweder den Menschen oder den Bürger, verdorben hat.

Die Schule hat einen zweifachen Zweck; sie soll unterrichten und auch erziehen, wenn gleich in manchen Schulen nur mangelhaft auf Erziehung eingewirkt werden kann. Der Unterricht ist bei dem Zwecke der Schule mehr hervortretend. Auch der Unterricht ist zweifach verschieden; er ist entweder erziehlich, oder rein unterrichtlich. Wenn der Lehrer unterrichtet und dabei blos in der Wissenschaft, blos in der objectiven Methode sich bewegt, so ist dies reiner Unterricht, wie auf Hochschulen. Wenn er dagegen pädagogisch gebildet ist, und sein Hauptaugenmerk auf den Schüler geht, um dessen Denkkraft durch das Aneignen der Wissenschaft zu stärken, ihm durch Uebung Fertigkeit im richtigen und schnellen Denken anzueignen, überhaupt, um in der anzueignenden Wissenschaft zugleich seine intellectuelle Bildung im Allgemeinen und formell zu berücksichtigen, so unterrichtet er erziehlich; sein Unterricht bleibt nicht blos in dem Wissen in dem Kopfe des Menschen; er geht vielmehr auf den ganzen Menschen ein und über; dieser fühlt und will alsdann, wie er dem Unterrichte gemäss denkt. Man denke z. B. hier an ein gewöhnliches Compendium der Moral, wenn es blos gelernt wird und auf die Moralität dessen, der die Wissenschaft besitzt, keinen Einfluss übt.

Es giebt Unterrichtsgegenstände, welche vorherrschend Sache der Erziehung, und giebt andere, die vorherrschend Sache des Unterrichts sind. Der Unterricht in der Sittenlehre ist mehr erziehlich, wenn er naturgemäss behandelt wird, mehr als der Unterricht in der Geographie. Vorherrschend die intellectuelle Erziehung fördernd ist die Mathematik, aus oben angeführten Gründen, aber nach einseitiger Richtung. Wir wollen nun die aufgeworfene wichtige Frage erörtern:

Ob die Realschule blos unterrichtlich oder auch erziehlich auf den vorgerückten Schüler wirken soll, oder mit andern Worten: Ob die Realschule den Zweck haben soll, die intellectuelle und sittliche Bildung des ganzen Menschen fortzusetzen; oder ob sie ihrem Zögling ausschliesslich industrielle Kenntnisse geben soll?

Der Grund diese Frage aufzuwerfen ist der, ob beide Richtungen, ohne einander zu stören und zu hindern, vollständig verfolgt werden können?

Es besteht ein allgemeines Gesetz, wornach von Einer Kraft, die nach verschiedenen Richtungen hin verwendet wird, der einen Richtung entzogen werden muss, was der andern zugewendet wird; wo die Kraft getheilt wird, muss der einen Richtung abgehen, was der andern zugeht. Es verlangt dieses Gesetz ein ganz eigenthümliches Interesse, wenn es als psychologisches Gesetz in der Pädagogik seine Anwendung erlangt. Soll etwas Tüchtiges von dem Zöglinge nach Einer Seite hin geleistet werden, so kann es um desto eher und mehr, je mehr sich seine geistige Kraft nach der Einen Richtung hin sammelt und concentrirt. Schiller sagt: Wer etwas Treffliches leisten will, Hätt' gern was Grosses geboren, Der sammle still und unerschlafft, im kleinsten Punkt die höchste Kraft. Wer zu Vielerlei treibt, kann dem Einzelnen eine ungetheilte Aufmerksamkeit nicht zuwenden; wer nur Eines treibt, kann diesem alle Aufmerksamkeit zuwenden.

Ein zweites Gesetz, welches sich aus dem bemerkten herleitet und in seiner psychologischen Bedeutung für die Schule von dem wichtigsten Einflusse ist, besteht darin, dass eine Neigung hervorgerufen, gebildet und gestärkt wird durch die beständige und ungestörte Richtung der Kraft nach Einer Seite, eine Neigung nach dieser Seite hin. Der Mathematiker erlangt durch beständiges Arbeiten in seiner Wissenschaft eine solche Neigung und Liebe für sie, dass dieselbe ausschliessend werden kann, und er sich nur allein in dem mathematischen Denken befriedigt findet, wodurch äussere und innere Einseitigkeit entstehen kann. Eine solche Neigung und Liebe für diese Wissenschaft kann er aber nur dadurch erlangen, dass er in dieser Wissenschaft arbeitet, sich in derselben bewegt, dass er sein Denken und seine Aufmerksamkeit derselben zuwendet. Jemehr er diess derselben ausschliesslich zuwendet, desto mehr wird die Neigung dafür erhöht; je mehr er auf andre Seiten hinwendet, desto weniger kann die Neigung für dieselbe sich bilden. Ist die Neigung schon gebildet, und zu einiger Stärke erhoben, dann wird sie nur ungern sich abwenden zu Anderem. Wie es sich mit dieser Einen Wissenschaft verhält, so mit allen; wie es sich überhaupt mit den Wissenschaften hierin verhält, so verhält es sich mit allen andern Dingen, die mit der menschlichen Natur in Beziehung kommen. Der Gewerbs- und Geschäftsmann befindet sich in demselben Verhältnisse. Er kann zu seinem Berufe schon Neigung haben; es kann die nicht vorhandene Neigung hervorgerufen, gebildet und gestärkt werden; — aber sie kann auch entfernt gehalten und selbst die vorhandene unterdrückt werden, wenn das Nöthige für dieselbe nicht geschieht, oder wenn das geschieht, was andre und solche Neigungen weckt und stärkt, welche der erstern entgegen wirken und diese schwächt. Ein Lehrer, der die menschliche Natur in ihren Neigungen nicht

studirt hat, der den Charakter derselben und also auch die Mittel nicht kennt, wie dieselben gebildet, gestärkt, geschwächt, oder entfernt gehalten werden, entbehrt der wichtigsten Kunst des Lehrers und Erziehers; er hat die Erfolge seines Wirkens nicht in seiner Gewalt und tappt im Finstern. Den Mangel hierin ersetzt keine Wissenschaft und keine Gelehrsamkeit. Das angeführte Gesetz in seiner Wichtigkeit im Einzelnen zu verfolgen, kann hier der Ort nicht sein; es geschieht dieses andern Orts durch genauere Darlegung des ganzen Gefühlvermögens in des Verfassers Erziehungslehre. Wir beschränken uns darauf, es hier kurz in seiner Vollständigkeit anzugeben:

Jede Neigung wird gestärkt 1. durch ihre Befriedigung;
2. durch die Vorstellung ihrer Befriedigung;
Jede Neigung wird geschwächt 1. durch Nichtbefriedigung;
2. durch das Entfernthalten der Vorstellung an Befriedigung.

Der Knabe gewinnt eine Neigung für das Geschäft seines Vaters durch die Anschauung und Vorstellung. Er denkt sich in derselben Thätigkeit, die er erblickt, und stärkt und befriedigt so die entsprechende Neigung. Er stärkt diese Neigung, wenn er in demselben Geschäfte arbeitet, und nicht störende Einwirkungen sie schwächen. Die allgemeine Neigung zu Besitz lässt den Menschen fleissig werden zu Erreichung dieses Zweckes; eine besondere Neigung lässt seinen Fleiss lieber in dem Einen wie in dem andern Berufe wirken.

Nach diesen beiden angeführten Gesetzen erscheint es vor allen Dingen erforderlich, den Schüler der Realschule so viel wie möglich auf die nothwendigen Kenntnisse seines künftigen Berufes zu concentriren, seine Kraft vor der Zerstreuung sicher zu stellen, und die Neigung für das Eine zu kräftigen. Hiernach müsste man sich in der obigen Frage dahin entscheiden, dass man dem Zöglinge ausschliesslich die industriellen Kenntnisse zu geben, und das Verfahren für die allgemein menschliche Bildung darnach zu bemessen suchen müsse. Es scheint ferner dafür zu sprechen, dass eine Methode, die continuirende, die wir weiter unten als für die Realschule erforderlich näher bezeichnen werden, und die wir schon in unserer „Reform der Schule“ für diese in Anspruch genommen haben, zu verlangen scheint, die allgemein menschliche Bildung früher zu beendigen, und nachher die specielle darauf folgen zu lassen.

Wir halten es dennoch für unangemessen, die allgemeine intellectuelle und sittliche Bildung von der speciellen und industriellen zu trennen. Ist es wahr, dass der schlechte Mensch kein wahrhaft guter Bürger, der gute Mensch auch ein guter Bürger ist, so geht schon hieraus hervor, das man den Bürger nicht von dem Menschen, dass man die allgemeine Bildung nicht von der speciellen trennen soll. Um diese Behauptung weiter zu stützen, und die Zweckmässigkeit der Verbindung darzuthun, müssen wir Folgendes bemerken:

Alle Kenntnisse, welche die Schule geben soll, gehören theils dem Wissen, theils dem Können. Dem Wissen angehörig sind: Naturgeschichte, Geographie, Geschichte etc.; dem Können angehörig sind Lesen, Schreiben, Zeichnen etc. Das Können umfasst jede Kunst im weitern Sinne, insofern z. B. Mathematik und Lesen intellectuelle Künste des Verstandes bilden. Künste im engern Sinne umfassen die Künste des ästhetischen Gefühls, wie Musik und Malerei. Es gibt Anderes, welches beiden anzugehören scheint, z. B. eine Sprache, in welcher das Sprechen ein Können, und die Kenntniss der Sprache ein Wissen bezeichnet. Die Grammatik gehört dem Wissen, das Schreiben und Sprechen dem Können. In der Mathematik fällt Wissen und Können in Eins zusammen, ein Können des rechnenden Verstandes. Die Mathematik hat freilich ihre praktische Seite, wo der Könnende, nicht blos wissende, Verstand in das Leben eingreift, was ein abgeleitetes Können bildet.

Damit eine gehörige Harmonie des Wissens und Könnens, der materiellen und formellen Bildung, des humanistischen und realistischen Princips gedeihlich herrschend werde, ist es nöthig, die Natur jedes Unterrichtsgegenstandes in dieser Beziehung zu kennen. Das Können muss sich auf angemessene materielle Grundlage stützen; das Wissen von der gebildeten Kraft und Stärke des Verstandes formell beherrscht werden. Nur dadurch wird die Einsicht vor Einseitigkeit bewahrt, und die Umsicht vor Seichtigkeit. Theorie und Praxis bilden dann eine harmonische Einheit, wo nicht Eines das Andere hindert, sondern Jedes das Andere fördert. Wo das Wissen formell beherrscht wird, da ist die praktische Richtung gegeben, und es bedarf nur manche mechanische Handhabung und Fertigkeit noch besondere Rücksicht. Hierdurch wird der Nachtheil schon entfernt gehalten, der zu fürchten steht, wenn die mehr allgemeinen Kenntnisse die speciellen begleiten. Denn die allgemeinen Kenntnisse, auf rechte Weise gehandhabt, geben die formelle Tüchtigkeit für die speciellen; das Reich der Wissenschaften und Kenntnisse bildet eine grosse Einheit (wird derselbe nicht durch Wissenschaftelei vernichtet), in welchem natürlichen Zusammenhange alle einander fördern. Einer kann freilich nicht Alles treiben; aber es ist hier auch nur davon die Rede, dass das, was als nothwendig und nützlich erkannt wird, in seinem sich fördernden Zusammenhange gehalten werde.

Es muss also die allgemeine und die specielle Bildung in ihrer Einheit festgehalten werden; der Umfang der ins Ziel gesetzten Kenntnisse genau begrenzt, und innerhalb der Grenze die Beherrschung des Wissens durch das Können, was ihre sogenannte Harmonie sein muss, begründet; in der allgemeinen Bildung die specielle, und in der speciellen die allgemeine, in der theoretischen die praktische und in der praktischen die theoretische gefördert werden.

(Schluss folgt.)

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik.

1.

Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig. 1842, Eisenach. (XIV und 296 S. 8.)

(Schluss.)

Wir kommen nun zu dem Abschnitt über Wahl und Umfang der Lectüre (87 — 119).

Zuerst werden die Entscheidungsgründe angegeben, nach welchen Hr. H. die Auswahl bestimmt wissen will; er nennt: 1. bildender Einfluss auf ein reines, kräftiges und frisches Gemüthsleben; 2. Erweiterung und Vertiefung des Anschauungs- und Gedankenkreises; 3. Einwirkung auf die praktische Geläufigkeit in der Muttersprache, so wie auf den Sinn für Klarheit und Zusammenhang im Denken; 4. Gewinn einer Grundlage für theoretische Einsicht; 5. Einführung in den litterarischen Schatz unsrer Nation vorzüglich in den poetischen. — Uns scheint es, als ob hier eine mehr logische Anordnung am Platze gewesen wäre.

Erfreulich ist es mir, dass auch Hr. H. darauf dringt, dass besonders in den unteren und mittleren Classen für Erweiterung des Sprachschatzes gesorgt werde, als welche „so oft über einer unerquicklichen Einprägung der Grammatik ganz vernachlässigt worden ist.“ Möchten doch Alle, welche mit dem Sprachunterrichte zu thun haben, das täglich vorkommende Factum beachten, dass bei dem hergebrachten Unterrichte die Schüler unglaublich spracharm (und darum auch gedankenarm) bleiben und dass diesem Uebelstande nur dann abgeholfen werden kann, wenn man neben der Grammatik auch Onomatik lehrt (man vergl. mein Deutsches Sprachbuch) und dieser nicht weniger Zeit widmet als jener. Sehr richtig bemerkt der Verf., dass sich die syntaktische Geläufigkeit allenfalls durch die vielfache Beschäftigung mit den fremden Sprachen noch einfindet, wogegen die lexikalische nur durch wohlgewählte Lectüre (hilft allein nicht) herzustellen und die Abhülfe sehr misslich sei, wenn sich bei einem Schüler der oberen Classen Dürre und Armuth in lexikalischer Beziehung vorfinde.

Unsrer Ansicht nach hätte der Verf. besser gethan, das, was die unteren Classen lesen sollen, von demjenigen, was den mittleren Classen darzubieten ist, abzusondern, nicht beides zusammenzunehmen, wie er es gethan hat. Die dermalige Ein-

richtung der preussischen Gymnasien hat ihn daran verhindert und musste ihn daran verhindern, wenn er auf dieselbe Rücksicht nehmen wollte. Wenn man Quarta (den III. Jahrescursus), schon, wie es in Preussen geschieht, als die erste der mittleren Classen ansieht, so ist keine Trennung zwischen unteren und mittleren Classen möglich. Das Normalalter der Quartaner ist 12 oder 13 — 13 oder 14 Jahre; der Sprung aus den Knabenjahren in die Flegeljahre tritt erst zwischen 13 und 14 Jahren ein, so dass zwischen 15 und 16 Jahren das eigentliche Jünglingsalter beginnt, darum rechne ich Quarta, wo man ohnedies die ersten Elemente des Griechischen erst beginnt, noch zu den unteren Classen. Was nun die mittleren Classen betrifft, so nehme ich deren zwei an, die in Preussen bald Tertia inf. und Tertia sup. heissen, bald als Tertia mit zweijährigem Curse dastehen. Auch diese zweijährigen Classen sind ein Elend, dem man endlich ein Ende machen sollte — gegen die zweijährigen Classen hat der sel. Graff in seinem Buche Recht. Dann nehme ich drei obere Classen an, in Preussen Unter- und Ober-Secunda (auch diese sind in vielen Gymnasien nicht getrennt) und Prima. Aus dieser letzteren sollte man nach Einem Jahre abgehen können, dagegen wäre es nützlich, wenn man aus den talentvollsten Primanern, die ein zweites Jahr bleiben können und wollen, eine Selecta bildete, die wenig Stunden, aber viel Arbeit hätte. Ueberhaupt scheint es mir, als müsse ein achtjähriger Gymnasialcurs (von 10 — 18 Jahren), also drei untere, zwei mittlere und drei obere Classen, jede von einem Jahre, vollkommen ausreichen, das neunte Jahr wird sicherlich besser auf der Universität den allgemeinen Studien gewidmet, wobei, wie schon gesagt, solche Schüler, die Philologen, Mathematiker, Naturforscher, Historiker, gelehrte Theologen, Juristen, Aerzte zu werden gedenken (Professoren und Lehrer) ein neuntes Jahr bleiben und eine Selecta bilden könnten. Ref. weiss recht gut, dass dieser Gedanke vors Erste keine Hoffnung hat, verwirklicht zu werden, einmal, weil man gewöhnt ist, das Bestehende vortrefflich zu finden, dann weil diese Neuerung die Anstellung von ein paar Lehrern mehr bedingen, also Geld kosten würde, was man für Musikanten, Komödianten und Schnurranten hat, aber nicht für die Schulen. Somit hätte die Bemerkung unterbleiben können, aber es scheint mir von Wichtigkeit, dass der Unterschied zwischen unteren (Knaben-) und mittleren Classen (adolescence) scharf aufgefasst werde, da er bei allem Unterrichte, auch bei der gegenwärtigen mangelhaften Organisation, wichtig ist. Man nehme alte oder neue Sprachen, Mathematik, Naturkunde, Geographie und Geschichte, und was immer, bei genauer Erwägung der psychologischen Unterschiede zwischen Knabe, adolescent und Jüngling — für das mittlere weiss ich kein deutsches Wort — wird man auch einen Unterschied in dem Lehrstoffe, im Lehrgange, in der Lehrform, im Verhältnisse der Präparation

und Repetition zu dem Schulunterrichte, im Verhältnisse der häuslichen Arbeiten zu dem, was in der Schule geschehen muss, in der Vertheilung der Zeit auf die Fächer, in der Disciplin u. s. w. entdecken können.

Weil nun der Verf. die Lectüre der unteren und mittleren Classen zusammenwirft, so findet Ref., dass die letzteren darunter leiden müssen. Ich will, bevor ich Hrn. H's Vorschläge erwähne, in der Kürze sagen, was ich für die beiden mittleren Classen (den vierten und fünften Jahrescursus, $^{13}/_{14}$ — $^{15}/_{16}$ Jahre) angemessen halte. Diese Classen sind, wie jedem praktischen Lehrer bekannt, die untractabelsten, die Schüler sind nicht mehr Knaben, zu denen man ein rein väterliches Verhältniss hat, sie sind auch noch nicht Jünglinge. Im Empfinden und Fühlen dieser Halbjünglinge ist mit eingetretener Pubertät ein Bruch eingetreten, man muss ein paar Jahre warten, bis der Jüngling fertig ist und wieder eine Periode des gesunden Empfindens und Fühlens eintritt. Während nun das Gemüth der Schüler in dieser dumpfen Gährung liegt, was soll man anfangen? Man soll, so scheint es mir, hauptsächlich ihren Verstand und die Begierde nach positivem Wissen in Anspruch nehmen, man soll auf Grammatik (deutsche, griechische, lateinische, französische und englische), Mathematik, positive Naturgeschichte und Erd- und Völkerkunde den Accent legen. Zur Lectüre soll man meist objective Darstellungen (Episches und Historisches) und von subjectiven nur Didaktisches wählen, dabei darauf sehen, dass in der Lectüre dasjenige, was man das Materielle der Poetik und Prosaik nennen könnte (Tropen, Figuren, Disposition u. s. w.), überhaupt was sich mit dem trockenen Verstande auffassen lässt, Gegenstand ihrer besonderen Aufmerksamkeit werde. Dies auf die deutsche Lectüre angewandt, würde ich eine Chrestomathie vorschlagen, die viel Episches und Historisches, sehr wenig Lyrisches und Rhetorisches und mässig viel Didaktisches, dabei ein oder zwei leichtfassliche Dramen enthielte, überhaupt meistens ganze Werke und nur solche Fragmente, die relativ als Ganze betrachtet werden können. Die rechtlichen Verhältnisse des Buchhandels machen in Deutschland eine derartige Chrestomathie zu einer schwierigen Sache, die Cotta'sche Handlung, als welche das Verlagsrecht der bedeutendsten Classiker hat, könnte allein zur Noth ein solches Buch liefern, wie auch sie allein das geben kann, was die oberen Classen brauchen, nämlich eine ganz wohlfeile Schulausgabe der Bücher, welche in den oberen Classen theils in der Schule interpretirt, theils von den Schülern zu Hause studirt werden müssen. Finde ich mit der Zeit die Zeit zu einer solchen Arbeit, so will ich der Cotta'schen Handlung einmal Vorschläge machen und sehen, ob sich nicht eine ganz wohlfeile Schülerbibliothek, als Grundlage des deutschen Unterrichts in mittleren und oberen Classen herstellen lässt. Ich erwähne die Sache

hier, weil es möglich wäre, dass ein anderer zu einer solchen Arbeit befähigter Mann Lust hätte, einen solchen Plan in der nächsten Zeit schon auszuführen, was mir ganz lieb wäre, da ich nach Herausgabe von drei französischen Sammlungen und einer deutschen, nach einer neuen Arbeit der Art fürs Erste nicht begierig bin und lieber wieder einmal etwas Eigenes schreibe. Wer solche Schulausgaben besorgen wollte, müsste aber, abgesehen von der rechten Auswahl der poetischen Werke, und der nöthigen Zusammenziehung mancher Prosawerke (z. B. Herder's Ideen), keine blossen Abdrücke der vorhandenen vielfach verdorbenen Texte, sondern kritische Editionen liefern. Wie nöthig das bei Schiller, ganz besonders bei Herder, und so ziemlich auch bei Goethe ist, davon kann sich nur der einen Begriff machen, der die vorhandenen Texte kritisch studirt hat. Ein andermal mehr über das Capitel.

Hr. H. sendet der Liste der Schriften, die er zur Lectüre in unteren und mittleren Classen empfiehlt, die Grundsätze voraus, auf denen seine Wahl beruht. Er verlangt, dass mit episch-anschaulichen und bewegt-fortschreitenden Darstellungen begonnen werde; die Theilnahme für die Grundzustände der Menschheit, als welche auch den unentwickelteren Sinn anziehen, sei anzuregen, zugleich aber soll die Lectüre eine mannichfache Anregung für die Phantasie erhalten, damit sich zur Gemüthsinnigkeit auch der Gemüthsreichthum geselle. „Hierdurch wird zugleich die Sprachfähigkeit mächtig gefördert: theils nämlich wird der Wortsatz in grosser Ausdehnung dem Schüler hierdurch bekannt und geläufig, theils wird der Schüler, indem er sich eine geraume Zeit mit Darstellungen beschäftigt, die sich in einfacheren Satz- und Periodenformen bewegen, selbst in den Besitz einer analogen grammatischen Sprachfertigkeit gesetzt. Auch der Entwickelung des logischen Vermögens, wenn gleich wir uns hier nicht auf dem Gebiete abstracter Gedanken befinden, ist ein vielfacher Gewinn gesichert.“ Alles das ist sehr richtig, und ganz besonders wichtig scheint es mir, dass in den untern und auch noch in den mittleren Classen nur solche Darstellungen gelesen werden — Poesie oder Prosa, aus der natürlichen oder aus der sittlichen Welt —, in denen die einzelnen Theile grosse Klarheit, ich möchte sagen, eine sinnliche Anschaulichkeit haben, und dass man sich namentlich vor allem Lyrischen hüte, das eine Empfindung ausspricht, die der Schüler noch nicht erlebt haben kann. (Davon nächstens bei der Besprechung einiger Lesebücher.) Wir werden später sehen, wie der Verf. diese Lectüre für weitere Zwecke zu benützen gedenkt, nur mag schon hier bemerkt werden, dass das Lesen erst durch einen der Lectüre parallel laufenden Unterricht in Grammatik, Onomatik und Technik der Sprache recht fruchtbar wird. Ich möchte wohl wissen, wie Hr. H. namentlich den Versuch findet, den ich in der dritten Abtheilung meines „Deutschen

Sprachbuches“ gemacht habe, an gegebene Lesestücke Rede- und Schreibübungen anzuknüpfen.

Dann stellt Hr. H. die von mir (Päd. Rev. II. S. 384) geäusserte Ansicht auf, dass die echte Volksschrift zugleich Jugendschrift ist, dass der gemeine Mann mit seinen Sympathien dem Knabenalter verwandt ist. (Kinder sind, wie, glaub' ich, Jean Paul einmal bemerkte, Orientalen, weshalb für sie Märchen und Fabeln einen so grossen Reiz haben.) Und darum sollen unsre echten Volksbücher, wie sie sich aus den versificirten Epen der mittelalterlichen Kunstpoesie gebildet haben, sei es erneut oder der jetzigen Sprache genähert, vorzugsweise die Lectüre des Knabenalters bilden. Dazu werden Stadt- und Provincialgeschichten mit epischen Elementen, desgleichen Beschreibungen von Reisen in die lockende, wunderbare Ferne verlangt. Von der Bibel wird fein bemerkt, sie sei dem Volke auch wohl darum mit zum Haupt- und Leibbuche geworden, weil die historischen Bücher die Dienste eines epischen Historienbuches geleistet hätten. Auch aus den alten Historikern werden Mittheilungen verlangt, so wie Volks- und Kirchenlieder.

Im Einzelnen nennt Hr. Hiecke Folgendes:

I. 1. Die biblischen Geschichten, im schlichten Volkston, ohne erbauliche Reflexionen.

2. Die homerischen Gedichte und anderes Epische aus dem Alterthum in prosaischer Bearbeitung. (Schwab.)

3. Lange's Geschichte aus dem Herodot.

4. Welker's Weltgeschichte, von der der Verf. schon bei einer frühern Gelegenheit bemerkte, sie sei vortrefflich, aber geeigneter für mittlere als für untere Classen. Auch Lanz' hist. Lesebuch.

II. Reisebeschreibungen, in denen viel Handlung: Robinson, Lenz' Naturgeschichte (die schildernden Partien); — für Tertia: Zimmermann, das Meer, seine Bewohner, seine Wunder. (Die Empfehlung des letzteren Buches – die Compilation eines jener litterarischen *mechanicks*, wie sie manche Stuttgarter Buchhändler an der Hand haben — scheint mir ein Missgriff. Ich kenne nur ein in mehrere Sammlungen übergegangenes Fragment, die Seeschlacht, daraus, in diesem finden sich die seltsamsten Irrthümer, so z. B. habe ich bei dem spasshaften Laden der Kanonen — Hiecke's Deutsches Lesebuch S. 362 unten und 363 oben — herzlich lachen müssen.)

III. Prosadarstellungen, die rein der Phantasie entsprungen: Grimm's und Arndt's Märchen, Grimm's Sagen, Hagen's altnordische Heldenromane (?), Schwab's Buch der schönsten Geschichten und Sagen.

IV. Gedichte, namentlich Balladen von Uhland und Schwab (die Schillerschen stehen zu hoch, die meisten Langbein'schen seien zu schlecht), dazu Legenden und Fabeln.

V. Leichte Lieder, leichte Aufsätze, wie z. B. die Hebelschen u. s. w. (Vor den für Kinder gemachten Gedichten wird mit Recht gewarnt.)

In sofern nur von den drei Classen, Sexta, Quinta, Quarta, d. h. von der Lectüre für zehn- bis etwa vierzehnjährige Knaben (und Mädchen) die Rede sein soll, kann ich diese Auswahl (bis auf Eins) nur billigen, in der Hauptsache könnte man die beiden, Ende 1840 erschienenen, Cursus meines Deutschen Lesebuches (wozu nun auch nächstens ein dritter, abschliessender Cursus erscheinen soll) für eine Ausführung der hier gemachten Vorschläge halten. Worin ich aber von Hrn. H. durchaus abweiche, das ist in der Ansicht, ein deutsches Lesebuch müsse auch biblische Geschichten enthalten. Ich habe ausser Hrn. H., noch die HH. August und Lehmann gegen mich, die Beide in ihren Lesebüchern biblische Geschichten geben.

Es sind hier zwei Gesichtspunkte möglich, der des Bibelgläubigen und der des Rationalisten.

Der rechte Bibelgläubige (wenn es unter denen, die deutsche Lesebücher für höhere Schulen herausgeben, solche gibt) macht einen recht dicken Strich zwischen Geistlich und Weltlich, zwischen Heilig und Profan, und es würde seinem Gefühl eine Profanation dünken, wenn er in demselben Buche Fabeln und Märchen und biblische Geschichten zusammen drucken lassen sollte. Auch finden sich, so viel mir vom Durchblättern in der Erinnerung geblieben ist, in Hrn. Dr. Ph. Wackernagel's neuem Deutschem Lesebuche keine biblischen Geschichten, und der ebenfalls sehr gläubige Hr. Bone („man setze nur den Fall, irgend eine Scène in der Bibel, z. B. die Sendung des h. Geistes, trage Spuren einer feinen Schilderung an sich, die nicht bis zur Färbung des einzelnen Wortes aus der Wirklichkeit entnommen, wie würde uns dabei zu Muthe werden?“ Bone's Lesebuch, Köln 1842, S. XVII.) gibt wohl didaktische Stellen aus der Bibel, aber keine Historien. Und das ist nicht nur taubeneinfältig, sondern auch schlangenklug. Man stelle sich eine Sexta vor, in der August's Lesebuch gebraucht wird. Dasselbe gibt biblische Geschichten und Auszüge aus der Odyssee in Becker's Bearbeitung. Mit dem natürlichen Weltlaufe stimmt weder die Bibel noch die Odyssee überein, Pallas Athene thut so gut Wunder als Jehova. Die Blitzjungen werden nun nicht unterlassen, in ihrem noch im rohen, natürlichen Vorstellen befangenen, noch nicht theologisch dressirten Köpfchen die Bemerkung zu machen, warum denn das Eine wahr sein solle und das Andre falsch. Sie werden den Lehrer befragen, Erklärungen verlangen, und — der arme Mann sitzt derweile auf Nadeln, und ich sehe nicht ein, wie er sich durcharbeiten soll.

Der Rationalist würde recht gern neben den hellenischen und deutschen Mythen und Sagen auch einige althebräische geben, da manche derselben in der That schön und ein echt

menschliches Interesse zu erregen geeignet sind,* auch zur historisch-ethnographischen Bildung der Knaben einen Beitrag liefern könnten. Aber er hütet sich, sie sind heilig und darum rührt er sie nicht an. Wozu soll man sich muthwillig mit den Behörden, über die hier und da in neuerer Zeit wieder eine neue Ausgiessung des h. Geistes stattgefunden, wozu soll man sich mit der wohlehrwürdigen Geistlichkeit, wozu mit pietistischen Eltern in Conflicte begeben? Zudem ist es schon schlimm genug, wenn die Buben für sich im Stillen beim Religionsunterrichte die dort vorkommenden biblischen Wundergeschichten mit den ihnen bekannten hellenischen und deutschen Mythen und Sagen vergleichen und dabei ungefähr raisonniren, wie jener nordamerikanische Wilde, von dem Franklin erzählt. Ein schwedischer Missionar kam nämlich zu den Susquehanna-Indianern um sie zu bekehren. Er erzählte ihnen von Adams Fall durch den Genuss der verbotenen Apfelfrucht u. s. w. Als er geendigt, erwiderte einer der Indianer: es sei allerdings nicht wohlgethan, Aepfel zu essen, viel besser mache man Cider daraus. Hierauf sprach er seinen Dank gegen den Missionär aus, dass er sich die Mühe gegeben, so weit her zu kommen, um ihnen die Geschichten zu erzählen, die er von seiner Mutter gelernt. Zur Erwiderung wolle er ihm nun auch eine von den Geschichten erzählen, die er von seiner Mutter gehört. Indem er nun ein Fragment aus der indianischen Genesis vorbrachte, wurde der Missionar ungehalten und sagte: Was ich Euch vortrug, waren heilige Wahrheiten, was Ihr mir aber erzählt, sind lauter Fabeln, Erdichtungen und ungereimte Gedichte. Der Indianer antwortete darauf: Bruder, wie es scheint, haben Deine Freunde Dich bei Deiner Erziehung vernachlässigt und dich in den Regeln der allgemeinen Höflichkeit schlecht unterwiesen. Du sahest, dass wir, die wir diese Regeln verstehen und ausüben, alle Deine Erzählungen glaubten; warum weigerst Du Dich also, die unsrigen zu glauben? — Wenn ich das erwäge, so kann ich gar nicht begreifen, wie Bibelgläubige es nur wagen, überhaupt Märchen, Mythen und Sagen zur Kenntniss der Schüler zu bringen, da von Knaben nicht zu verlangen ist, dass sie dergleichen poetische Possen von den biblischen historischen Historien, die ihnen manchmal sehr gleichen, gehörig distinguiren. Ein Rationalist hat natürlich solche Bedenken nicht, und darum habe ich in meinem Lesebuche Märchen, Mythen und Sagen gegeben und werde bei der zweiten Auflage diesen Abschnitt noch vermehren. Aber dem Buche auch biblische Historien einzuverleiben, davor werde ich mich schön hüten, einmal um meinerseits den Knaben

---

* *Platen* sang in Palermo:

„Schön ist die Fabel, die allein
Als Fabel gilt dem Sinn;
Doch wenn sie Wahrheit möchte sein,
Dann wird sie Mörderin."

keinen Anlass zu Reflexionen zu geben, die sie in ihrem Alter kaum ohne sittlichen Nachtheil machen können, dann um die Lehrer nicht in Verlegenheit zu setzen, endlich um den Gläubigen überhaupt keinen Anstoss zu geben.

Für die oberen Classen — Secunda und Prima — nennt dann Hr. H. eine so grosse Anzahl von Autoren und Büchern, dass er es selbst vorausgesehen hat (S. 114), es werde von Seiten der classischen Philologen ein Donnerwetter über ihn hereinbrechen. Sehen wir einmal zu, was Alles gelesen werden soll.

Für Secunda: Die epischen Gedichte werden umfangreicher, Balladen- und Romanzencyklen von Uhland und Schwab, Cid, Nibelungen. Geschichtliches sei schwer zu finden, allenfalls Nettelbecks Leben, Becker's alte Weltgeschichte, Kohlrausch' deutsche Geschichte, Schiller's und Archenholz' kleinere historische Aufsätze, Fragmente von Raumer und Wilken u. s. w. Von lyrischen Gedichten werden vor allen Kriegslieder, einige von Kleist und Rammler, und mehr noch aus den Freiheitsjahren, dazu einige Oden von Klopstok und Kirchenlieder empfohlen. Von Dramen Tell und Ernst von Schwaben, auch allenfalls der Götz und der Wallenstein. — Von Prosawerken sollen besonders Reden gelesen werden, Uebersetzung einiger kürzeren Reden des Demosthenes und aus Thucydides, dann einige Predigten von Reinhardt und von Dräseke, aus dessen mittlerer Periode. Dazu einige kleinere Abhandlungen von Heeren, Engel, Garve, Manso, Lessing.

Für Prima. Das Interesse der Liebe will der Verf., und mit Recht, aus der poetischen Lectüre nicht ausgeschlossen haben, was er darüber sagt (S. 103—104), ist ganz richtig. Die gesammte Lectüre zerfällt dem Verf. in drei Gruppen: 1. umfangreichere Werke, Studium einiger unserer grössten Schriftsteller, 2. Belege zu der deutschen Litteraturgeschichte, 3. einige der bedeutendsten Erscheinungen der fremden Litteraturen, die am mächtigsten auf die unsrige eingewirkt haben — letztere wieder in Uebersetzungen.

Erste Gruppe. Klopstock tritt dem Verf. zurück (mit Recht, mir z. B. wäre es nicht möglich, ihn durchzulesen, wenn ich für jeden durchlesenen Druckbogen einen Friedrichsdor bekäme), eben so Wieland, Herder, für die Universitätszeit ein bedeutendes Ferment, dürfe eben so wenig eine Hauptlectüre werden, noch weniger Jean Paul. So bleiben Lessing, Goethe, Schiller; dazu gehört Uhland, auch einigen Novellen von Tiek und dem Phantasus, der ja auch kein eigentliches Studium verlange, wird Zutritt gestattet.

Manches von Lessing, Schiller und Göthe soll statarisch, anderes cursorisch gelesen werden, cursorisch: die Lessing'schen Briefe, eins und das andere seiner Lustspiele und Miss Sara, von Schiller die früheren, rohen, von Goethe die kleineren Dramen; statarisch: Lessing's Laokoon, die wichtigeren Partien

aus der Dramaturgie und Aehnliches, Minna, Emilie, Nathan, Schillers reifere Dramen, Goethe's Egmont, Iphigenie, Tasso, Eugenie, Hermann und Dorothea, auch Wahrheit und Dichtung, und allenfalls Werther. Goethe's und Schillers Gedichte in einer Auswahl.

Daneben sind einige Autoren zweiten Ranges, Garve, Heeren, Jacobs, G. Schwab zu vorzüglich sorgfältiger Lectüre zu empfehlen.

Von geschichtlicher Prosa Varnhagens König Theodor und Paul Flemming, Pfizer's Luther, Partien aus Ranke, — von rednerischer einige Reden von Bernhardi, Jacobs, Fichte, Hegel, Goethe, Schiller, dazu einige geistliche Reden von Mosheim, Zollikofer, Theremin, Schleiermacher, Tholuk und — des Spasses wegen — Krummacher; — von abhandelnder neben Lessing, Jacobs, Garve, Heeren, noch Herder, Schiller, Goethe, A. W. v. Schlegel.

Zweite Gruppe. Für alle übrigen Schriftsteller dieses und des vorigen Jahrhunderts genügen Proben beim Vortrage der Litteraturgeschichte und in den besseren Chrestomathien.

Dritte Gruppe. Hellas und Rom von Borberg, ein paar Novellen von Cervantes, ein paar Stücke von Calderon, einige von Moliere, Racine und Voltaire (in Uebers., wenn es zur Lectüre der Originale nicht kommt), ein oder ein paar Romane von W. Scott, einige Dramen Shakspeare's.

Ich muss hier in einen späteren Abschnitt hinübergreifen. In Secunda soll die altdeutsche Grammatik und Lectüre beginnen. Ob nun die oben genannten Nibelungen ganz im Original oder in einer Uebersetzung gelesen werden sollen, das ist nicht gesagt.

Ref. sieht sich diesem Abschnitte gegenüber in einiger Verlegenheit. Eine rechte Kritik desselben konnte nur in einem Buche bestehen, das des Ref. Ansichten über Inhalt und Methode des deutschen Unterrichts darlegte. Nur einige Bedenken und Bemerkungen.

Hr. H. verlangt, statt der in preuss. Gymnasien hergebrachten zwei Stunden vier Stunden für das Deutsche (S. 282). Davon will er

eine auf (logische, rhetorische und ästhetische) Erklärung und Besprechung,
verbunden mit mündlichen Vorträgen;
eine auf Controle der Privatlectüre,
welche wieder mündliche Vorträge in sich schliesst;
eine auf das theoretische und historische Wissen, also auf Grammatik,
Geschichte der Sprache = altdeutsche Grammatik,
Metrik, Prosodik,
Poetik, Rhetorik, Litteraturgeschichte;
eine auf die schriftlichen Arbeiten

verwenden, nämlich so, dass von den x Stunden eines Jahres etwa x: 4 auf jede dieser Rubriken fallen.

Ref. gesteht, dass ihm als mathematisch unmöglich erscheint, diesen Lehrgang auszuführen. * Einmal reichen die verlangten vier Stunden bei weitem nicht aus, um das Angegebene auch nur einigermassen befriedigend zu absolviren — ich denke dabei nicht an „Wissenschaftlichkeit," „Gründlichkeit" u. s. w. in der Art jener, die Schulunterricht von akademischem Unterrichte nicht unterscheiden können und vor lauter Gründlichkeit zur Unzeit zu Nichts kommen; fürs Zweite würden die Schüler, um das Angegebene zu lesen, kaum für andre Fächer Zeit behalten; fürs Dritte scheint mir darin gefehlt, dass hier drei Gymnasialjahren zugemuthet wird, was ganz bequem und viel fruchtbarer Aufgabe eines halben Lebens sein kann; zum Vierten scheint mir der Lehrgang überhaupt in methodisch-praktischer Hinsicht nicht ganz zweckmässig zu sein.

Ich habe schon oben bemerkt, dass ich den sechsten, siebenten und achten Jahrescurs, unter denen ich drei wirkliche einjährige Classen verstehe, als oberes Gymnasium ansehe, so dass meine VI. Classe schon Manches in den beiden mittleren, in der IV. und V. Classe abgemacht hat, was Hr. H. der Secunda zuweist, wie denn in den beiden mittleren Classen im Griechischen die Odyssee absolvirt und ein guter Theil der Anabasis des Curtius und des Cäsar gelesen werden sollte. Fürs Deutsche wäre die oben genannte Chrestomathie gelesen, die von Dramatischem jedenfalls den Tell enthalten müsste. In der Vorrede zur neuen Aufl. meines Französischen Sprachbuchs (oder meiner franz. Chrestomathie) ist zu ersehen, wie ich die Stunden vertheile. Für das Deutsche verlange ich in der sechsten Classe fünf, in der siebenten und achten drei Stunden, und wenn man Poetik und Rhetorik mit zum deutschen Unterrichte zählen will, vier. Dabei rechne ich auf Lehrer, die moderne Philologen sind — welcher Umstand allein meine Ansicht für die meisten deutschen Gymnasien, wie sie dermalen sind, unausführbar macht, da man eben keine modernen Philologen hat, ** auch nicht das Mindeste thut, um welche zu bekommen, weder für die deutschen, noch für die französischen und englischen Studien.

Hätte man aber rechte Lehrer (mehrere Gymnasien der Schweiz haben sich solche — aus Deutschland — verschafft, Basel Prof. Wackernagel, Zürich Prof. Ettmüller, Schaffhausen Prof. Götzinger, Aarau Prof. Rochholz, St. Gallen Prof. Hattemer); wollte man dann den Gymnasien wirklich zumuthen, nicht so

---

* Was S. 185 von Privatlectüre verlangt wird, hält das Maass.

** Was Prof. *Keller* in Tübingen in seiner kürzlich erschienenen „Inauguralrede über die Aufgabe der modernen Philologie" (Stuttg. Metzler) erzählt (S. 15), dass man nämlich (wer? wo?) „Bewerber um Lehrstellen der deutschen Sprache eben darum für minder befähigt angesehen hat, weil sie das Altdeutsche verstanden," ist doch ein wenig stark, kann aber, wie die Welt einmal ist, recht gut möglich sein.

ein Mittelding zwischen Bürger- und gelehrter Schule, sondern in der That und entschieden Studienanstalt zu sein: so würde ich ungefähr folgenden Lehrplan vorschlagen:

A. Für den sechsten Jahrescursus:

1. Mittelhochdeutsche Grammatik, Onomatik und Lectüre . . . . . 3 St.
2. Besprechung und Kritik der schriftlichen Aufsätze und für mündliche Vorträge . . . . . 1 St.
3. Controle, Besprechung und Interpretation unverstandener Stellen der neuhochdeutschen Privatlectüre . . . . . 1 St.

5 St.

B. Für den siebenten Jahrescursus:

1. *a.* Beendigung der mhd. Grammatik und Onomatik, namentlich die Gesetze der mhd. Prosodie und Metrik nachgewiesen;
   b. Beendigung der mhd. Lectüre, so wie Lectüre aus dem XVI. und XVII. Jahrhundert, 2 St.
   c. Geschichte der mhd. Litteratur (die gothische und ahd. Periode * als kurze Einleitung), an die Lectüre angeknüpft, nebst Darlegung der Gesetze der litterarischen Composition mhd. Dichter, besonders an den Nibelungen nachzuweisen.
2. Schriftliche Aufsätze, mündliche Vorträge und Controle der neuhochdeutschen Privatlectüre . 1 St.
3. Stilistik, d. h. den gemeinschaftlichen Theil der Poetik und Prosaik, mit Rücksicht auf die bei der deutschen, griechischen, lateinischen, französischen und englischen Lectüre gewonnenen Anschauungen; die Uebungen sind mit 2 in Beziehung zu setzen. . . . . 1 St.

(Also drei St. für das Deutsche, eine für Stilistik.) 4 St.

C. Für den achten Jahrescursus:

1. *a.* Interpretation einiger neuhochdeutschen Hauptwerke, Controle der Privatlectüre . . . 1 St.
   b. Litteraturgeschichte seit Luther (von 1600--1740 mehr fragmentarisch), Lectüre von Proben. Hochdeutsche Metrik . . . . . 1 St.
2. Vorträge, Aufsätze u. s. w. . . . . 1 St.
3. Poetik und Prosaik, mit Rücksicht auf die fremden Litteraturen, jedoch besonders Darlegung der Genesis der litterarischen Formen in Deutschland; — endlich Logik der Sprache (allgem. Grammatik.) 1 St.

(Also 3 St. für das Deutsche, eine für Allgemeines.) 4 St.

* Wir haben oben von einer Selecta geredet, diese mag Ahd. treiben, und wenn sie so weit kommt, auch einen Versuch am Gothischen machen.

Ich muss es einer andern Gelegenheit vorbehalten, diesen Lehrgang ausführlich zu entwickeln und zu rechtfertigen, hier nur Einiges, um den Unterschied von Hrn. H's Vorschlag zu erläutern.

Zunächst muss der geforderte Unterricht eine Grundlage haben, diese kann einerseits nur W. Wackernagel's Deutsches Lesebuch sein. Das Buch lässt Viel zu wünschen übrig, es ist aber das Einzige, das man gebrauchen kann, und zu einer besseren Arbeit ist wohl in den nächsten zehn Jahren keine Aussicht. Andererseits bedürfte man einer Schülerbibliothek, wie ich sie oben angedeutet.

Was nun die neuhochdeutsche Lectüre betrifft, so würde ich kaum ein Drittel, vielleicht nur ein Viertel von dem lesen lassen, was Hr. H. lesen lassen möchte. Denn 1. müssen die Schüler Zeit behalten für die fremden Litteraturen,* 2. darf die deutsche Lectüre im Ganzen ungefähr nur so viel betragen als die Summe des Griechischen, Lateinischen, Französischen und Englischen, das sie lesen, weil sonst doch zu fürchten wäre, die Neigung zu mühsamem Arbeiten könnte leiden; 3. darf nur so viel Neuhochdeutsches gelesen werden, als sich in der Schule durchsprechen und von den Schülern in der gegebenen Zeit geistig aneignen lässt; 4. muss in der neuhochdeutschen Lectüre darum Maass gehalten werden, weil sonst ein blesirter Zustand entsteht, weil ferner viele Werke erst auf der Hochschule, andre erst später mit Nutzen lesbar werden; — und ähnlicher Gründe liessen sich noch manche nennen. Der Lehrer muss nicht thun, als ob alle Schüler wieder Lehrer werden und als ob Jeder just sein Fach später studiren würde.

Wie Hr. H. bei der geringen von ihm dafür bestimmten Zeit mit dem „Altdeutschen" auch nur den Schein eines Erfolges erzielen will, gestehe ich nicht zu begreifen. Fürs Erste macht mich schon der Ausdruck irre, weil er unbestimmt lässt, ob neben dem Mhd. auch noch vom Ahd. die Rede sein soll. Auch wenn man sich nur, was anzurathen, auf das Mhd. beschränkt, sind ein Jahr hindurch die von mir geforderten drei Stunden

---

* Hr. H. scheint mir von einem Gedanken getrieben, den er sich selbst vielleicht nicht ganz klar gemacht hat. Dieser Gedanke scheint mir der zu sein: „Unsre Gymnasiasten lernen doch kein Latein und Griechisch — von Französisch und Englisch ist ohnedies keine Rede, — sie kommen wenigstens nicht dahin, Latein und Griechisch für ihr Leben zu lernen. Weil nun von den antiken Litteraturen Nichts für sie zu hoffen ist, so ist wenigstens dafür zu sorgen, dass sie sich an der deutschen Litteratur bilden." — In der That hat der classische Unterricht auf neun Zehnteln aller Schulen und bei neun Zehnteln aller Schüler so geringen Erfolg, dass es zum Lachen oder zum Weinen ist. Hier muss radical geholfen werden: entweder unsre Pfarrer, Juristen, Regierungsräthe, Aerzte u. s. w. müssen Lateinisch und Griechisch verstehen oder nicht. Ist das Letzte der Fall, so organisire man die Schulen darnach und gründe für eigentliche Gelehrte einige besondere Schulen; müssen sie es wissen, so sorge man dafür, dass die nun schon zu lange gespielte Comödie ein Ende nimmt. wozu will man sich selbst betrügen? Wem ist damit gedient?

eben nur hinreichend, um in der That ein Resultat zu erreichen. Für Dieses eine halbe Stunde, für Jenes eine Viertelstunde, für ein Drittes wieder ein paar Minuten, dabei kommt Nichts heraus, als dass man die Sache auf dem Stundenplan und im Programm hat. Es handelt sich aber darum, sie in die Köpfe der Schüler zu bringen und in diesen letzteren Freude an ihren Arbeiten und damit ein erfolgreiches Arbeiten zu bewirken.

Soll das bei dem Mhd. gelingen, so muss schon in den unteren und mittleren Classen vorgearbeitet werden. Ich denke hier an Mittel- und Norddeutschland, denn dem Alemannen (Baden, Schweiz, Elsass), dem Schwaben u. s. w. macht die Erlernung des Mhd. weit geringere Mühe. Das Lesebuch der unteren Classen sollte ein halbes Dutzend Hebelscher Gedichte im Original mit beigefügter Uebersetzung enthalten; bei dem grammatischen und onomatischen Unterrichte wird man mit Nutzen, wie es in meinem Deutschen Sprachbuche geschehen, an passenden Stellen mhd. Formen und Ausdrücke beibringen (sie werden gern und leicht gemerkt), passend nenne ich die Stellen, wo die ältere Form ein sonst Unerklärliches erklärt. Das Lesebuch für den dritten Jahrescursus (in Preussen Quarta), noch mehr aber die Chrestomathie für die IV. und V. Classe (in Preussen Unter- und Ober-Tertia) müssen Abschnitte aus den ältesten der ahd. Schriftsteller enthalten, z. B. aus den Chroniken von Etterlin, Tschudi, Aventin, Lehmann, aus Sebastian Franck's Weltbuch, aus Sebastian Münster's Kosmographie, aus Olearius Reise, allenfalls auch aus dem Eselskönig u. s. w. Diese Lectüre gibt die beste Vorbereitung. Beginnt man dann in der sechsten Classe, so thut man wohl, die ersten sechs Wochen (also etwa 18 Stunden) ausschliesslich Grammatik zu treiben, so dass ein Ueberblick der Formen- und der Lautlehre gewonnen wird nebst einiger Fertigkeit im Decliniren und Conjugiren, dazu lasse man eine kleine Sammlung von mhd. Vocabeln lernen, die im Nhd. entweder abgegangen, oder ganz unkenntlich, oder von ihrer Bedeutung abgewichen sind. Ist man so weit, so gehe man noch nicht gleich zu den Nibelungen, sondern man lasse zunächst Einiges aus dem XV. und aus dem XIV. Jahrhundert lesen, Sachen von Seb. Brant, H. Steinhöwel, U. Boner u. A., dann, als unmittelbaren Uebergang zu den Nibelungen aus dem XIII. den Wolf in der Schule (bei Wackernagel I. 650—655), das Mähre von den drei Wünschen (Ibid. I. 567—574), aus Vridankes Bescheidenheit (Ibid. 527—540). Bei dieser Lectüre wende man die analytische Methode an, d. h. man führe jede Form auf die genannten Flexions- und Lautformen zurück, fülle die Grammatik mit Beispielen aus. Damit werden 13—15 Wochen vom Jahre vorbei sein; nun gehe man zu den Nibelungen und lese diese ganz. — In dem folgenden Jahre wird es dann nicht gar zu schwer sein, alles Mhd. in Wackernagel's Lesebuche zu bewältigen. Das Ahd. bedingt, gramma-

tisch und onomatisch, ein neues Studium, man überlasse es den Freiwilligen der Selecta. —

S. 115—119 gibt Hr. H. eine Widerlegung des von ihm vorausgesehenen Einwurfes, Er wolle zu Viel lesen lassen. Sie hat den Ref. nicht überzeugen können.

Wir kommen nun zu dem Abschnitte: Wie soll gelesen werden? (S. 120—194). Hier hat man den Kern des Buches zu suchen, hier ist der Verf. in seinem Esse, hier zeigt er, dass er nicht nur Geist und das Talent seines Berufes, sondern auch schulmännische Erfahrung hat. Es thut bei der im Unterrichtswesen schrecklich verbreiteten und sich breit machenden Stümperei ordentlich wohl, wenn man wieder einmal Jemanden reden hört, der, um mit Platen zu reden, die Kunst gelernt hat. Und das rechte Interpretiren, besonders in der Schule, ist, weiss Gott, eine schwere Kunst, eine Kunst, von deren Natur sehr viele classische Philologen, die an Gymnasien lehren, gar keine Ahnung haben. Bei der Lectüre eines fremden Schriftstellers kann auch ein geistloser Lehrer, wenn er nur sonst etwas gelernt hat, so thun, als ob er interpretirte; da lässt sich mit grammatischen, onomatischen, historischen und litterarhistorischen Notizen manche Stunde füllen und so läuft das Semester geruhig zu Ende. Bei einem in der Muttersprache geschriebenen Werke hält Das nicht vor, da muss man auf die Sache sich einlassen, da heisst es: Vogel friss oder stirb! Hat da der Lehrer neben einem bedeutenden, ihm jeden Augenblick zu Gebote stehenden Wissen nicht Talent und Geist, so „stehen die Ochsen am Berge." Hr. H. ist sehr höflich, wo er (S. 147) von der „früheren Weise der Erklärung" spricht. Ich kann leider nicht so mild schreiben, auf mich wirkt das Unzulängliche und Verkehrte, wenn ich es ansehen muss, so heftig, dass es mich in Affect bringt. Wer sich nur daran gewöhnen könnte, a priori immer auf etwas Dummes im Weltlauf zu rechnen, so dass er das Verständige und Gute, wass denn doch, Gott sei Dank, auch vorhanden ist, als einen puren Glücksfalls ansähe! Verlangt man, dass das Rechte das Gewöhnliche sei, so hat man alle Schritte den Verdruss der getäuschten Erwartung.

Ich würde um der Leser willen, denen das H'sche Buch noch nicht bekannt ist, aber bekannt zu werden verdient, den Verf. auch durch diesen Abschnitt gerne begleiten; aber ich stehe davon ab, da ich dabei nicht viel mehr thun könnte, als Hört! Hört! einzuschieben. Nicht nur die Lehrer des Deutschen, alle Lehrer der Sprachen und Litteraturen an höheren Lehranstalten sollten diesen Abschnitt lesen und wiederlesen, sie sollten ihn aus dem Fundament studiren und dann dafür sorgen, nicht blos Hörer, sondern auch Thäter des Wortes zu sein. Schülern, die so glücklich sind, in der von Hrn. H. angegebenen Weise lesen und bei der Gelegenheit auch denken zu lernen, ist aufrichtig zu gratuliren; möchten nur recht viele Lehrer hingehen und

Dessgleichen thun! Eine schlagende Wahrheit hat das Bild auf S. 166: „Prüft man, wie sich der Schüler ohne vorangegangene methodische Anleitung zu dem, was er liest, verhält, so wird man bei der bei weitem grössten Mehrzahl finden, dass sie eben nur lesen und immerfort weiter lesen. Sie möchten wohl auch mit Verstand lesen, aber sie wissen's nicht anzufangen. Ueber das Gelesene denken? Diese Zumuthung kommt ihnen fast naiv vor. Was sollen wir denn darüber denken? fragen sie verwundert. Höchstens denken sie das Gelesene ganz unverändert noch einmal.“ — Der von Hrn. H. vorgezeichnete Weg führt dem Ziele zu; im Einzelnen kann man Diess und Jenes daran aussetzen, man kann (Hr. H. fürchtet den entgegengesetzten Vorwurf) behaupten, die Methode sei nicht systematisch genug aus- und durchgearbeitet, es fehlten wesentliche Momente und Uebungen u. a. m.: in der Hauptsache trifft sie, nach meiner Kenntniss von der Sache das Rechte. Lehrer, welche mein (mit der H'schen Schrift fast gleichzeitig erschienenes) Deutsches Sprachbuch gebrauchen und auf dem dort gezogenen Wege die Sprach- und Schreibübungen betreiben, möchte ich ganz besonders ersuchen, sich mit S. 123—135 genau bekannt zu machen, das eine vervollständigt und erläutert das Andere: das von Hrn. H. über die Interpretation in den untern Classen, das von mir, über die Sprach- und Schreibübungen, Gesagte passt zusammen wie zwei Nussschalen.

Was die Leser in dem Abschnitte über das Wie des Lesens ungefähr finden werden, ergibt sich aus folgender Uebersicht, die ich nicht vorenthalten will. *

Zuerst ist von der Interpretation im Allgemeinen und im Besonderen von der Interpretation der Prosa die Rede. Hr. H. unterscheidet fünf Stadien.

Erstes. — Eine übersichtliche Kenntnissnahme des Inhaltes beginnt (S. 123); dann wird zur Erläuterung des Einzelnen (a. Sachliche, b. Sprachliche: α. Syntaktische, β. Lexikalische, letztere die wichtigste!) übergegangen (S. 124—127), dann beschliesst eine schlichte continuirliche Relation des Ganzen das erste Stadium der Aneignung. (S. 127.)

Zweites. Bisher bewegten wir uns nur in der Strömung des Stoffes fort, jetzt treten wir ihm gegenüber, reflectiren auf den in dem gelesenen Stücke genommenen Gang und auf die Haupt- und Nebeneinschnitte (S. 127 ff.) — Hiebei gute Bemerkungen über rednerische und historische Composition und die resp. Schwierigkeiten der Auffassung. Auch wird die Variation (S. 131) des Ausdrucks empfohlen. Ref. ist einverstanden, hätte aber lieber gesehen, wenn der Verf. ein ganzes System von Uebungen gegeben, die Uebungen besonders betrachtet hätte.

*) Schade, dass dem Buche ein genaueres Inhaltsverzeichniss fehlt.

Was bis hieher genannt, ist nach dem Verf. Aufgabe für die beiden unteren Classen, natürlich so, dass auch die mittleren und oberen Classen es zu leisten haben.

Drittes. Aus dem in der Lectüre liegenden Stoff werden Fragen gezogen und auf Grund des Materials beantwortet (S. 132 ff.). Der Verf. gibt Beispiele dazu aus Cäsar.

So weit Aufgabe für die (unteren und) mittleren Classen.

Viertes. (Erst von IIª zu verlangen.) Hier wird nicht mehr das Warum des Stoffes, sondern das Warum der Darstellung erwogen (S. 135 ff.).

Fünftes. (Für Iª.) Reflexion auf die Darstellung im Einzelnen, Vergleichung einer Schrift mit einer andern derselben Gattung, Vergleichung eines Schriftstellers mit einem andern (S. 136—138.).

Ich mache zu der letzten dieser Aufgaben eine Bemerkung, bei der ich mich indessen auf meine französischen Sammlungen beziehen muss, mit Uebergehung des für untere Classen bestimmten franz. Lesebuches, auf die Franz. Chrestomathie und des Tableau anthologique.

Was Hr. H. nämlich zu seinem fünften Stadium macht, Vergleichung einer Schrift mit einer andern derselben Gattung und Vergleichung eines Schriftstellers mit einem andern, das hat bei mir eine erweiterte und zwar folgende Gestalt.

Die beiden mittleren Classen. (IV u. V Jahrescursus.)

Im IV. Cursus, wo das Lesen ganzer Bücher (man vergl. meine franz. Chrestomathie und das oben über eine deutsche Chrestomathie für die beiden mittleren Classen Gesagte) beginnt, lasse ich besonders auf zwei Dinge achten: 1. die Construction eines Werkes, gewissermassen die Art, wie der Verfasser desselben gemauert und gezimmert hat; 2. die Verzierung eines Werkes, durch Tropen und Figuren. — Diess gibt die praktische, anschauliche Grundlage zu der im VII. Jahrescursus vorzunehmenden Stilistik.

Im V. Jahrescursus lasse ich auf den Unterschied in Composition und Schreibart der verschiedenen litterarischen Gattungen angehörenden Werke achten, ich leite die Schüler an, dass sie auf dem Grunde ihrer durch die Lectüre gewonnenen Anschauungen sich eine Vorstellung von poetischer und prosaischer Composition und Sprache, von epischem, lyrischem und dramatischem, von historischem (erzählendem, beschreibendem und charakterisirendem), rhetorischem (Rede, Brief, Tendenzschrift) und didaktischem (Dialog, Vortrag und Abhandlung) Stil erwerben.

Die drei oberen Classen. (VI., VII. u. VIII. Jahrescursus.)

Im VI. Jahrescursus ist vom V. her eine mehr negative Kenntniss der Gattungen vorhanden, eine auf Vergleichung der verschiedenen Gattungen unter sich beruhende Kenntniss. Hier nun wird eine positive Kenntniss angestrebt und zwar dadurch, dass jede einzelne Gattung nicht mehr blos durch Vergleichung mit

andern, sondern in sich selbst betrachtet, ihren positiven Eigenschaften nachgeforscht wird. Hierbei wird es nöthig, die Gliederung einer Gattung, z. B. dass die Lyrik episch-lyrisch, metrisch u. s. w. sein kann, darzulegen, resp. an dem Gelesenen aufzuweisen.

Im VII. Jahrescursus kann nun, wie oben erwähnt, eine Stilistik, also eine Theorie, gegeben werden; — wieder rein praktisch, nämlich anschaulich wird jetzt dahin gestrebt, mehrere zu Einer Gattung gehörigen Werke zu vergleichen, woraus sich das Gefühl für das Persönliche und Individuelle der Composition und des Stils ergibt: z. B. eine Rede von Bourdalone oder Reinhardt ist anders gebaut und geschrieben als eine Rede von Massillon oder Zollikofer; Matthisson und Salis gleichen sich als Lyriker sehr und doch hat Jeder sein Eigenes, so Voss (in der Luise) und Goethe (im Hermann) u. s. w.

Im VIII. Jahrescursus werden mehrere Werke desselben Schriftstellers verglichen und damit der Versuch gemacht, das litterarische Porträt, die Charakteristik verschiedener Autoren zu gewinnen. — Diess ist der höchste Punkt, den die Schule erreichen kann. — Zugleich kann dann im VIII. Cursus, wie oben bemerkt, eine Poetik und Prosaik (eine Theorie) gegeben und diese, auf vielfache und methodisch gewonnene Anschauungen gegründete Theorie auch nun von den Schülern gefasst und angeeignet werden.

Beim deutschen Unterrichte in den drei oberen Classen ist einem solchen Unterrichte W. Wackernagel's Deutsches Lesebuch, beim französischen mein Tableau anthologique zu Grunde zu legen.

Wahrscheinlich würde Hr. H. den von ihm vorgeschlagenen Lehrgang in ähnlicher Weise entwickelt und erweitert haben, wenn ihn nicht die unvollkommene Organisation der Classen (die zweijährigen Classen) in preuss. Gymnasien abgehalten hätte. Ich habe mein Verfahren mittheilen wollen, weil, wenn es sachgemäss und psychologisch richtig befunden wird, sich auch bei einer unvollkommenen Classenorganisation mehr oder weniger Gebrauch davon machen lässt. Es steht mit dem H'schen Verfahren nicht im Widerspruch, ich halte es nur (ich kann aber auch irren) für entwickelter. — Was Hr. H. S. 138 über den Erfolg eines solchen methodischen Verfahrens sagt, wird Jeder bestätigt finden, der die Sache versucht. S. 140—146 wird an einem Stücke von Manso eine Probe der Behandlung gegeben, dann geht der Verf. zu der Interpretation poetischer Werke über. Der Artikel beginnt (S. 147—148) mit wenigen gediegenen Worten über das, was Verstehen heisst, die ich allen Zusammenstellern von Lesebüchern für untere und mittlere Classen zur Beherzigung empfehle.

Mit beneidenswerther Klarheit wird S. 148 auseinandergesetzt, worauf es bei der Interpretation eines Gedichtes ankommt,

Ich nenne diese Klarheit beneidenswerth, weil mir bei der Lectüre dieser Stelle das einfällt, was ich in der Préface zu T. II. 2. meines Tableau anthologique (p. VIII) vor beinahe fünf Jahren selbst geschrieben. Hr. H. unterscheidet das ästhetische, auf den Nachweis des Poetischen in der Formgebung, und das philosophische, auf die Untersuchung der Echtheit und Wahrheit des Pathos und Ethos gerichtete Problem. Ich möchte das letztere lieber das ethische nennen. * Zur ästhetischen Interpretation rechnet der Verf. die Berücksichtigung aller poetischen Mittel, vom Metrum, Reim und Ausdruck an bis zur Composition, Gruppirung der einzelnen Partien u. s. w. die Wahl und Haltung der Charaktere noch mit eingeschlossen; unter der Echtheit und Wahrheit des Pathos und Ethos versteht Hr. H. „die Festigkeit und Tragbarkeit der idealen Grundlagen, auf welcher der Dichter sein Gebäude aufführt;“ ich möchte lieber sagen, dass die ethische Beurtheilung untersucht, ob des Dichters Phantasie und Gemüth von dem Ideal seiner Nation und seiner Zeit erfüllt ist, und in wiefern dieses Ideal und der Dichter sich mit dem ewigen Wahren, Guten und Schönen in Uebereinstimmung befindet. Wenn Hr. H. verlangt, dass der erklärende Lehrer sich vorzugsweise die ästhetische Seite zur Aufgabe machen solle, weil die Entwickelung des poetischen Sinnes seine Hauptaufgabe auf diesem Felde sei, so mag ich nicht widersprechen und kann doch auch nicht recht beistimmen. Es ist wahr, der poetische Sinn bedarf in höherem Grade der methodischen Erziehung als der ethische, aber wenn man erwägt, welche Verschrobenheit in die Köpfe und Gemüther durch gar viele Dichterwerke kommt, so scheint mir die ethische Beurtheilung nicht minder wichtig als die ästhetische, besonders bei all den Werken, die nicht ganz wahr und rein sittlich sind, wie etwa Goethe's Hermann und Dorothea, und nicht ganz unwahr und rein unsittlich, wie so Manches, das man nicht zu nennen braucht. Welche Verwüstungen können rohe, aber prachtstrotzende Gedichte in Schiller's Räuber, V. Hugo's Dramen u. s. w. anrichten! welche Schlechtigkeiten und Thorheiten können manche Comödien von Kotzebue und Scribe, Gedichte von Herwegh, Sallet u. A. nicht erzeugen! Bei solchen Sachen, die auf einer unwahren und unsittlichen Lebensanschauung ruhen und solche in den Lesern zu erzeugen geeignet sind, sollte der Lehrer so recht con amore die ethische Kritik walten lassen, hier muss er in ein paar Producten das ganze Genre für seine Schüler auf immer unschädlich machen, er muss seine Schüler dahin bringen, dass sie gegen Dergleichen stich- und kugelfest werden.

Der H'sche Gang bei der Erläuterung poetischer Werke ist folgender:

* Ein logisches Moment lässt sich nicht ausscheiden. Die Beurtheilung der relativen Wahrheit in einem Kunstwerke fällt der ästhetischen, das Urtheil der absoluten Wahrheit der ethischen Betrachtung zu.

Untere und mittlere Classen.

I. Kleinere erzählende Gedichte.
1. Vorlesung.
2. Erläuterung des Einzelnen beim zweiten Lesen.
3. Inhalt und Gang: was ist erzählt?
4. Metrum, Reim, Reimstellung, Strophen u. s. w.
5. Hauptpartien und Theile: Abschnitte, Acte; — Fragen.
6. Wie ist erzählt? Darstellung, Ausdruck, die Charaktere.
7. Bedeutung des Ganzen, Aufsuchen einer den Gedanken des Ganzen ausdrückenden Ueberschrift: Grundthema.
8. (Für mittlere Classen.) Vergleichung mehrerer Gedichte nach ihrer Verwandtschaft.

II. Nur wenig lyrische Gedichte sind hier zu lesen, weil es zu wenig lyrische Situationen gibt, die für das Knabenalter interessant und fasslich genug wären; für die wenigen, die dahin taugen, gilt mit geringen Modificationen die angegebene Methode. Sehr wohl thut der Hr. Verf., dem Vorurtheil entgegenzutreten, als ob der Stoff der Lyrik nur die Empfindung sein könne. — Eben so wichtig ist die Bemerkung, dass das in den unteren und mittleren Classen Gelesene in den oberen wieder auftreten muss: „es ist nichts gut genug für die oberen Classen, was für die unteren zu schlecht wäre.“ Ich stimme dem ganz bei und habe denselben Gedanken („Für die Kinder ist das Beste eben gut genug“) zum Motto meines Deutschen Lesebuches gemacht. Ich denke mir die Sache so: Ein für höhere Classen bestimmtes Lesebuch kann für untere unbrauchbar sein, aber eine für untere Classen zusammengestellte Sammlung muss immer in höheren Classen zu gebrauchen sein; man muss nur das von ihr sagen können, sie sei nicht ausreichend. Ein Beispiel, wie man ein in unteren Classen schon gelesenes Gedicht in der obersten wieder behandeln kann, wird S. 159 an Uhlands Gedichte Die Rache („Der Knecht hat erstochen“ etc.) gegeben.

Obere Classen.

A. Kleinere Gedichte. (Erzählende und lyrische.)
a. der ideelle Gehalt.
b. die poetische Formirung:
1. Das plastische Moment der Formirung;
2. Das musikalische Moment;
3. Der Einzelausdruck und der Grundton des Gedichtes, so wie der Wechsel des Tones;
4. Das architektonische Moment.
c. Bei der Relation ist mehr als früher zu fordern, in die Darlegung des factischen Verlaufes ist die Entwickelung des Gehaltes der Dichtung mit aufzunehmen; — bei der Lyrik sind die fehlenden Mittelglieder aufzufinden und die mäandrischen Krümmungen zur geraden Linie zu verkürzen.
d. Als Beispiele der Vergleichung wird angegeben:

1. Zusammenstellung der Balladen und Romanzen Uhland's nach Stoff und Behandlung;
2. Zusammenstellung der Schiller'schen Balladen nach der Verwandtschaft des ideellen Gehalts, nach der Aehnlichkeit der Hauptcharaktere, nach dem Gange und der Oekonomie.
3. Zusammenstellung von Gedichten verschiedener Verfasser nach der Verwandtschaft des Grundthema's, z. B. Schiller's „Gang nach dem Eisenhammer," Uhland's Rache, Chamisso's „die Sonne bringt es an den Tag."
4. Vergleichung der Balladen und Romanzen von Bürger, Goethe, Schiller und Uhland — nicht etwa nach ihrem Werthe (nicht um zu kritisiren), sondern nach der Verschiedenheit der Stoffe und der Behandlung.
5. Verhältniss dieser Balladen zur Gestalt des ursprünglichen rohen Stoffes. *

Da der Verf. nicht sagt, ob diese Aufzählung zugleich den Fortschritt seines Verfahrens angeben soll, so unterlasse ich es hier, kritische Bemerkungen zu machen, um so mehr, als ich schon oben meinen etwas abweichenden Gang dargelegt habe. Vortrefflich hat der Verf. sein Verfahren S. 167—171 an zwei Gedichten erläutert.

B. Grössere Compositionen. —

Was darüber gesagt (S. 173—176), leidet nicht wohl einen Auszug; — über die Frucht eines solchen Verfahrens (S. 176 ff.) wird bei keinem ein Zweifel stattfinden, der das hier Vorgeschlagene bei seinen Schülern zu thun die Geneigtheit und die Geschicklichkeit hat.

Der Verf. hat schon, indem er von der Interpretation handelte, zugleich über diejenige Production (Aufsätze und Vorträge) Auskunft gegeben, deren Stoff die deutsche Litteratur selbst ist. S. 179 gibt er noch einige Themen. Ref. räth, in Aufsätzen dieser Art weniger zu thun als der Hr. Verf. wünscht; die Gymnasien haben ja nicht blos künftige Philologen zu Schülern, sondern auch künftige Theologen, Juristen, Aerzte u. s. w. Und da die vorherrschende langjährige Beschäftigung mit Sprachen und Litteraturen in vielen weichen Geistern ohne bestimmte Vocation ohnediess eine für das Leben nicht günstige Vorliebe zur gedrückten Welt erzeugt, so sollte Sorge getragen werden, dass im Gymnasiasten der Sinn für das wirkliche Leben, die Beobachtung desselben und die Liebe dafür, ebenfalls genährt werde; und dazu kann durch die Wahl der aufgegebenen schriftlichen Arbeiten mitgewirkt werden. ** Ich würde von sämmtlichen

* Meiner Ansicht nach muss man diese Uebung schon in den beiden unteren Classen vorbereiten, und zwar dadurch, dass man, wie es in meinem Lesebuche geschehen ist, die Sache zweimal gibt, so z. B. einmal die Sage aus Grimm's Sammlung, dann die poetische Bearbeitung derselben. Ueberhaupt muss man das rohe Interesse am Stoff immer schon befriedigt und dadurch vertilgt haben, ehe man auf ein Beachten der Form rechnen darf.

** Hr. H. will das freilich auch nicht versäumt sehen; man sehe S. 252.

deutschen Arbeiten nur ein Sechstel aus dem Gebiete der Litteratur nehmen, zumal da die lateinischen grösstentheils diesem Kreise angehören.

Den Schluss dieses Abschnittes machen beachtenswerthe Bemerkungen über das Lesen und Declamiren. Die Päd. Revue hat zur Zeit Hrn. Günther's Rede für das Reden und gegen das Schreiben aufgenommen, weil es noth thut, der herrschenden Praxis, die blos das Schreiben pflegt, ihre Einseitigkeit vorzuhalten. In Hrn. H. sehen wir bereits (S. 183) die richtige Mitte.

In dem folgenden Abschnitt (S. 195—250) spricht der Verf. von dem theoretischen und historischen Wissen, das er — in Uebereinstimmung mit dem Ref. — auf die Lectüre gründen will. Hr. H. betritt hier ein Gebiet, auf welchem er, wie es mir scheint, weniger Ursprüngliches und Eigenes als geschickt zusammengestellte, aber darum nicht äusserlich aufgenommene, sondern innerlich verarbeitete und durch manches Eigene vermehrte Gedanken von Vorgängern gibt, unter denen sich auch Ref. befindet. Ich gestehe gern, dass es mir, bei der heftigen Opposition, die manche meiner seit 1835 von Zeit zu Zeit gemachten Vorschläge zur Radicalreform des Sprach- und Litteraturunterrichts gefunden haben, eine grosse Freude gewesen ist, für einige meiner, der in höheren und niederen Schulen hergebrachten Praxis schnurstracks entgegenlaufenden Vorschläge, an Hrn. H. eine so kräftige Unterstützung zu finden; dahin rechne ich besonders dies, dass Hr. H. ebenfalls für Aufnahme der Onomatik als einer festen Lection spricht, und dass er den Unterricht in der deutschen Grammatik nicht, wie die Schulgrammatiker der Adelung'schen und der Becker'schen Schule das thun, auf abgerissene, vielleicht gar selbst à la Wurst geschmiedete Sätzchen gründen, sondern die grammatischen Gesetze aus zusammenhängenden Aufsätzen abstrahiren will.

Der Verf. handelt zuerst von der neuhochdeutschen Grammatik, von der Nothwendigkeit, sie zur Lection zu machen, und von der Methode sie zu lehren (S. 195—229.). In den Hauptsachen stimme ich überein, doch ist der von Hrn. H. vorgeschlagene Gang, wie mir scheint, etwas lockerer, nicht so bis ins Einzelne hin ausgearbeitet als der meinige. Dem Unterrichte in der Grammatik will er einen propädeutischen Cursus vorausgehen lassen, aber er nimmt denselben, wie es mir scheint, zu leicht; was er von diesem verlangt, kann meiner Meinung nach fast in der Elementarschule geleistet werden, muss jedenfalls geleistet sein, wenn das Lateinlernen gut gehen soll. Ich nenne den ganzen Sprachunterricht in den drei unteren Classen Propädeutik, und meine, was speciell das Deutsche betrifft, dass von demjenigen Theile der Grammatik, der die Qualität und Quantität (Prosodie) des Lautes, dann das Maass (Metrik), weiter die Flexion und die Genealogie der Wörter betrachtet, erst in dem VI. Jahrescurse, bei der Betreibung des Mhd. die Rede

sein könne. Die mhd. Syntax ist ohne stete Rücksicht auf die ältere Sprache zu fassen; sie kann also im IV. und V. Jahrescursus (dazu Synonymen, Tropen u. s. w.) systematisch abgehandelt werden, so dass in diesen beiden Classen gleichzeitig die deutsche, die lateinische, die griechische, die französische und die englische Syntax schulmässig durchgemacht wird. In den unteren Classen — deren Unterricht ich propädeutisch nenne — bedarf es, da die Knaben ja ohnedies richtig decliniren und conjugiren, das Geschriebene richtig betonen und accentuiren, aus der Grammatik nur der Satzlehre, in elementarischer Fassung, weiter eines elementarischen Unterrichts in der Onomatik, und fleissiger Uebungen im Schreiben und Reden. Hr. H. will den lexikalischen Unterricht in die mittleren Classen legen und den unteren 1. einen zweckmässigen Unterricht in der Satzlehre (S. 205), 2. einen eigentlichen Cursus der Satzzerlegung zuweisen — Beides an die Lectüre angeschlossen —; mein propädeutischer Cursus, der aber von den drei Jahren der unteren Classen nur drei mal ein Vierteljahr in Anspruch nimmt, leistet zwar das hier Geforderte, doch halte ich das nicht für ausreichend, da die Knaben vor dem fünfzehnten Jahre, wenn sie auch jeden Lehrsatz ihrer Syntax einzeln verstehen, doch noch nicht die geistige Kraft haben, die Syntax als Ganzes zu fassen: „sie haben die Theile in ihrer Hand, fehlt leider nur das geistige Band," und das soll in den mittleren Classen erworben werden, wie denn auch dort manches beim ersten Anlauf Uebergangene nachzutragen ist. Auch ist erst im IV. und V. Schuljahr so viel Latein, Griechisch, Französisch und Englisch gelernt, um die Syntax einer bestimmten Sprache als solche fassen zu können; denn man täusche sich nicht, in dem elementarischen oder propädeutischen Unterricht in der Syntax, wie es in den unteren Classen möglich ist und aufgefasst wird, wird nicht eigentlich deutsche Syntax, sondern eine grammaire générale à la portée des garçons gelernt. Was dagegen über die Lehrform des grammatischen Unterrichtes in den unteren Classen gesagt wird — Einzelnes habe ich schon in der Beurtheilung der Wurst'schen Sprachdenklehre citirt —, kann ich ganz unterschreiben. Möchte diese einschneidende Kritik der herrschenden Praxis nur überall williges Gehör finden!

S. 229 kommt der Verf. zum lexikalischen Unterrichte, den er den mittleren Classen zuweist. Ich widme ihm in den drei unteren Classen ein Drittel der für den deutschen Unterricht, nach Abzug der Lesestunden bestimmten Zeit, setze ihn aber in den mittleren Classen fort, indem ich hier die für die unteren Classen zu schweren Synonymen, die sprachlichen Tropen, die Phrasen * u. s. w. vornehme.

* Ich hatte in der Vorrede zur ersten Auflage meines Franz. Schulbuches (S. VII) für die „Phrasis" ein gutes Wort eingelegt; ich freue mich, dass Hr. H. (S. 234) auch der so vielfach und so unschuldig Geschmähten

Sinnreich ist die von dem Verf. vorgenommene Eintheilung des lexikalischen Stoffes: er unterscheidet einen extensiven, einen extensiv-intensiven und einen rein intensiven Reichthum. Extensiven Reichthum nennt er die Fülle von Wurzelwörtern einer Sprache, „diese Wurzeln, neben einander aufgeschossen, nicht durch einander erzeugt, bilden das Grundcapital der Sprache. Als den extensiv-intensiven Reichthum werden die abgeleiteten Wörter aufgefasst; den rein intensiven Reichthum gibt die Fortbildung der Bedeutung eines und desselben Wortes. Dazu kommen die schon erwähnten Redensarten. — Es ist zu bedauern, dass der Verf. (S. 237) nur Andeutungen über den onomatischen Unterricht gibt, sich nicht bestimmter ausspricht.

In den oberen Classen soll altdeutsche Grammatik (in Secunda) und Sprachphilosophie (in Prima) Hauptaufgabe werden, auch kann, als Fortsetzung des früheren Unterrichtes, die vollständige Entwickelung der Bedeutungen vieler vorzüglich tiefsinniger Wörter erst hier erfolgen. Ref. hat schon oben seine Meinung über den Unterricht in mhd. Sprache und Litteratur geäussert, was Hr. H. darüber sagt und dafür gethan wissen will, scheint nicht ausreichend; dagegen würde ich keinen Primaner mit Sprachphilosophie behelligen, schon darum nicht, weil eine Menge von linguistischen Fundamentalfragen noch unerledigt da liegt und wir auf diesem Gebiete noch zu sehr im Rathen und Meinen stecken. Ein andresmal mehr darüber.

Was über Prosodik und Metrik (S. 244) gesagt wird, scheint mir ebenfalls nicht auszureichen. Ich zähle Beides zur Grammatik und zwar zur Lautlehre. Ein Unterricht darüber ist erst beim Vortrage der mhd. Grammatik möglich. So lange wir nicht eine Darstellung der deutschen Metrik auf streng historischen Grundlagen haben (ist bald eine solche zu hoffen? vielleicht von Prof. Wackernagel? vielleicht von Prof. Götzinger?), wird den meisten Lehrern, die die Sache selbst erst lernen müssen, ein rechter Unterricht darin unmöglich sein.

Ueber Poetik und Rhetorik ist der Verf. ebenfalls sehr kurz; was er über den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte sagt (S. 245—248), unterschreibe ich, wie ich dann in der Vorrede zur zweiten Auflage meines Französischen Sprachbuches gegen ein auch hier gerügtes Unwesen polemisirt habe.

Der Verf. erwähnt noch der Logik; der Psychologie und einer „Encyklopädie der gesammten Schulwissenschaften," letztere als Abschluss des ganzen Gymnasialunterrichtes (S. 248—249), dann fügt er einige Themen hinzu, um zu zeigen, wie

zu Hülfe kommt. („Zu Hülfe kommen" ist eine Phrase.) Es ist unbegreiflich dass man den Leuten erst ausdrücklich sagen muss, dass die Redensarten einer Sprache für den Lernenden eben so wichtig sind, als die einfachen Ausdrücke, die man Vocabeln nennt. Schon darum bedarf es über die Phrase eines Unterrichtes, damit der Schüler sich vor undeutschen Phrasen, z. B. „Nehmen Sie Platz" (prenez place) für: Setzen Sie sich, hüten lernt.

auch der theoretische und historische Unterricht in engen Zusammenhang mit der Production gebracht werden kann. (S. 250.)

Jetzt werden (S. 251—277) die auf Beobachtung des Lebens gegründeten Productionen besprochen, und allgemeine Bemerkungen über die auf Entwickelung des Productionsvermögens berechneten Uebungen gegeben. (Productionen, zu denen 1. die Lectüre, 2. der theoretische und historische Unterricht Veranlassung gibt, sind früher besprochen.)

Mit Recht wird zunächst bemerkt, dass das Aufnehmen und das Hervorbringen gar zu oft gleichgültig neben einander hinläuft; auch ist es richtig, dass Arbeiten über Gegenstände des Sprach- und Literaturunterrichtes geeignet sind, ein lebendiges Wechselverhältniss zwischen beiden Thätigkeiten zu erzeugen. Wenn dann Arbeiten über Gegenstände des (nicht litterarischen) äusseren und inneren Lebens — durch sie muss der Schüler in einem gesunden Verhältniss zum wirklichen Leben erhalten werden — nur für die späteren Jahre von vorzüglicher, für die Schulzeit dagegen nur von untergeordneter Bedeutung sein sollen, so kann ich das nicht ganz zugeben, obgleich ich wohl bedenke, dass man von einem jungen Menschen, der noch nicht in der Welt gelebt hat, keine sonderlichen Arbeiten über Welt und Leben erwarten kann. Auch denke ich nicht an Arbeiten, zu denen eigene Lebenserfahrung nöthig ist, wie ich denn z. B. keinem Schüler einen Aufsatz über Kunstvereine (S. 258), über Kleinkinderschulen, über Waisenhäuser (S. 269) u. s. w. zumuthen möchte, weil über solche Dinge nur schreiben kann, wer damit zu thun gehabt und überhaupt bereits eine Vorstellung vom Geschäftsleben hat.* Ich habe vielmehr solche Gegenstände des nicht litterarischen Lebens im Auge, über welche die Jugend im historisch-geo- und ethnographischen, im naturkundlichen Unterrichte u. s. w. Belehruug empfangen hat, und über die sie schreiben kann, wenn man mehr eine formelle Verarbeitung des Gegebenen als ein wahrhaftes Produciren verlangt, welches letztere in der Schule immer seine grossen Bedenken hat.**

* In Demokratien findet sich eine solche Vorstellung leichter schon in der Jugend, weil die Jugend hier das Alter nachahmt und sich zu allerlei Vereinen (Turn-, Gesang-, Musik-, Lese, Ballvereinen u. s. w.) zusammenthut, wo dann jedesmal ein Präsident und ein Actuar, sowie Stellvertreter gewählt, Statuten berathen und ausgeführt, Rechnungen gestellt und geprüft, Vorschläge debattirt werden müssen u. s. w. Da wird dann allerdings früh eine formelle Geschäftsbildung gewonnen, die auch in fernliegende aber analoge Dinge blicken lässt.

** Es würde mich hier zu weit führen, wollte ich dieselben auseinandersetzen, ich wüsste einige wesentliche Nachtheile namhaft zu machen, die vielleicht mehr Eindruck machen dürften als die meisten der Günther'schen Argumente. Ich kann einigermassen aus Erfahrung sprechen. Ich hatte schon manches Gedicht in Zeitschriften drucken lassen, bevor ich nach Secunda kam; von Hrn. *Gutzkow* wissen wir ebenfalls, dass von demselben, als er Secundaner war, Gedichte und Novellen gedruckt worden sind. Auch der könnte, wenn er wollte, lehrreiche Confessionen geben.

Ref. kann nicht sagen, ob die letzten Abschnitte des H'schen Buches darum weniger ins Einzelne eingehen, weil der Verf. zum Ende geeilt ist, oder ob der Verf. über die hier behandelten Gegenstände mit sich selbst noch nicht so im Reinen ist, wie mit der Methode der Interpretation. Was z. B. über die Aufsätze in den untern und mittleren Classen gesagt ist (S. 253 ff.), enthält zwar sehr gute Winke, scheint mir aber doch nicht zu genügen. Ich bitte, es nicht zu verübeln, wenn ich bei dieser Gelegenheit wieder mein Deutsches Sprachbuch (die dritte Abtheilung: „Anfänge der deutschen Sprachkunst") erwähne: einmal nämlich scheint es mir, als fände hier der Lehrer mehr; andrerseits möchte ich, in dem Bewusstsein, dass die Sache schwer und noch vieler Versuche bedürftig ist, ehe sie nur halbfertig genannt werden darf, praktische Lehrer veranlassen, sich über den Erfolg des von mir für die elementarischen Sprach- und Schreibübungen aufgestellten Verfahrens auszusprechen. Ich gebe in der Kürze die Methode des Verf. an.

Untere und mittlere Classen.

1. Aufgaben, bei denen das wahrnehmende (und darstellende) Subject echt episch unsichtbar bleibt: reine Beschreibungen des ausser uns Befindlichen, sowohl des Ruhenden als des Bewegten und Vorübergehenden, z. B. 1. Kunstproducte, 2. Localitäten, 3. Leben und Verrichtungen der Menschen, 4. Lebensscenen, die zu Genrebildern Veranlassung geben, 5. Gemälde, 6. Knabenspiele. (S. 253—255.)
2. Aufgaben, bei denen die Person des Schreibenden hervortritt, jedoch nicht so, dass er sich den Anschauungen gegenüberstellt, z. B. eine Reise, ein Spaziergang. (S. 255--256.)
3. Der Stoff wird zum Material herabgesetzt, z. B. durch welche Mittel wird ein lebhafter Handelsverkehr möglich? Zusammenstellung der hauptsächlichsten Handwerke nach ihrer Verwandtschaft. (S. 256.)
4. Geschäftsaufsätze: Anzeigen, Briefe realen Inhalts. (Vor der Sentimentalität warnt der Verf. eindringlich, besonders S. 262—263.)

Bei einer Kritik dieses Ganges müsste ich den Inhalt der Uebungen in meinem Sprachbuche (S. 191—213) reproduciren, ich überlasse die Vergleichung lieber dem Leser und bemerke nur Folgendes: der Beschreibung muss, wie ich glaube, die Erzählung vorausgehen (die Charakteristik ist das Dritte, und die Einheit des Erzählenden, Beschreibenden und Charakterisirenden gibt den historischen Stil), auch scheint es mir, müsste man die psychologischen Operationen beim Erzählen, Beschreiben und Charakterisiren sorgfältig aufsuchen und so einen Stufengang herstellen. Wenn nun der Verf. S. 269—270 bemerkt, es sei eine Pedanterei, den Schüler in allen einzelnen Arten prosaischer Darstellung zu üben, so ist das richtig und unzählig. Jedenfalls scheint es mir nöthig, dass der Schüler, ehe man ihm Regel-

detriexempel zu lösen gibt, erst methodice in den vier Species geübt worden sei, dass er über das Addiren, Subtrahiren, Multipliciren, Dividiren, und das Eigenthümliche jeder Operation ein Bewusstsein habe. Grade so soll man es, denke ich, bei den Rede- und Schreibübungen machen, man soll nichts Complicirtes verlangen, bevor man die Elemente geübt hat. Um ein andres Bild zu gebrauchen, so scheint mir Hrn. H's Gang dem Unterrichte gewöhnlicher Musiklehrer zu gleichen, die, wie sie sagen, erst ganz leichte Stücke spielen lassen und dann allmälich zu schwerern kommen. Ich aber glaube, das Leichteste sei für den Anfänger zu schwer, weil er zu vielerlei Dinge auf einmal (Notenlesen, Fingersatz, Tact, Stärke des Tons u. s. w.) zu beachten hat. Die Meisten, die so lernen, werden nie fest. Zerlegt man dagegen die zusammengesetzte Operation in ihre Elemente, übt man jedes Element eine Zeitlang für sich, so wird das Kennen genauer, das Können sicherer, die Fertigkeit grösser, und die Sache wird leichter. Es dahin zu bringen, habe ich mich wenigstens in meinem Deutschen Sprachbuche bestrebt; in wiefern es mir gelungen, darüber müssen diejenigen entscheiden, welche das Buch gebrauchen.

Obere Classen.

Hier nennt der Verf. vier Arten von Aufsätzen: auf Beobachtung des Aeussern (S. 257—258), auf psychologische Beobachtung gegründete (S. 258—259), Themen von allgemeinerer Fassung (S. 259—261) und moralische Themen (S. 263—266); über letztere findet man lesenswerthe Bemerkungen. Zu einer Beurtheilung dieses Abschnittes halte ich mich nicht für competent, weil ich in oberen Gymnasialclassen blos in Genf deutschen Unterricht gegeben habe.

S. 272—275 folgen Rathschläge, wie der Lehrer das Productionsvermögen entwickeln soll. Hier hätte ich gern gesehen, wenn der Verf. eine tiefer eindringende psychologische Untersuchung zu Grunde gelegt hätte. Lehrreich bleibt das Gesagte immer.

Wir kommen nun zum letzten Abschnitte: Aussichten und äussere Bedingungen für deren Realisation. (S. 278—288.) Hier aber stehen die Ansichten des Ref. denen des Verf., der sich ganz an die Organisation der preussischen Gymnasien anschliesst, so sehr gegenüber, dass diese Differenz am Schlusse dieses Artikels nur angedeutet, nicht aber einlässlich besprochen werden kann. Hr. H. will keine Fachlehrer für das Deutsche. Ich dagegen sage: Wenn es auch wahr sein sollte, dass es im Allgemeinen besser ist, wenn ein Lehrer mehrere Fächer in einer Classe hat, so lässt sich doch ein neues Fach — und das ist jetzt noch das Deutsche, ganz so wie das Französische und Englische — nur dadurch in Aufnahme bringen, dass man ihm provisorisch, d. h. für die ersten zehn oder zwanzig Jahre, Fachlehrer gibt, damit sich erst durch diese eine Observanz, eine Tradition, eine Methode, ein Maassstab für die Beur-

theilung der Leistungen bilde. Ich gebe aber die Voraussetzung nicht zu. So unzweckmässig es ist, schon in unteren Classen, wo nicht nur gelehrt, sondern ganz besonders auch erzogen werden, der Lehrer eine Art Vater sein muss, das System des Ordinairen mit dem Fachsystem zu vertauschen (leider in der Schweiz der Fall), so nöthig ist es, in den oberen Classen Fachlehrer zu haben, freilich nicht so, dass man Lehrer des Deutschen oder des Französischen anstellt, die mit dem Lateinischen brouillirt sind, oder Apotheker, die meinetwegen recht schöne chemische Kenntnisse haben, aber ohne alle litterarische und philosophische Bildung sind, zu Lehrern der Chemie macht. Nein! jeder Lehrer oberer Classen, welches auch immer sein Fach sei! muss in Bezug auf Kenntnisse fähig sein, in den drei unteren Classen jeden Unterricht zu übernehmen, er muss in Einzelnem auch noch für die beiden mittleren Classen befähigt sein. Unter dieser Voraussetzung sind Fachlehrer für die oberen Classen sicherlich vorzuziehen. Da ich im Verlaufe dieses Artikels manchen norddeutschen Leser, der seine sechs Classen gewöhnt ist, mit meiner Weise, die Classen nach Jahren zu zählen, in Verlegenheit gesetzt haben mag, so füge ich hier das Bild eines Gymnasiums bei, wie ich es mir denke, und wie ich es bei meinen Vorschlägen im Auge habe.

Ich verlange für ein Gymnasium acht Classen (I^a etwa zehnjährige, $VIII^a$ etwa achtzehnjährige Schüler), und für diese zwölf Hauptlehrer.

Unteres Gymnasium:

I. Ein Hauptlehrer mit 18 Stunden Deutsch und Latein, dazu einige der übrigen Stunden. (Dieser Hauptlehrer begleitet seine Classe bis zum Eintritt ins mittlere Gymnasium.)

II. Ein Hauptlehrer wie der vorige.

III. Ein Hauptlehrer, der c. 18 St. Deutsch, Latein und Griechisch, dazu etwa 76 andre Stunden in der Classe gibt. (Im nächsten Jahre ist er Lehrer in I.)

Mittleres Gymnasium.

IV. Ein Hauptlehrer, der c. 16 St. Deutsch, Latein und Griechisch (nebst Geschichte) gibt, dazu c. 7 andre Stunden. (Im folgenden Jahre hat er V.)

V. Ein Hauptlehrer, wie der vorige.

Oberes Gymnasium: VI., VII. und VIII. Classe.

1. u. 2. Zwei classische Philologen, jeder mit 21 Stunden, die sich entweder so den Unterricht theilen, dass der Eine Lateinisch und der Andre Griechisch lehrt, oder so, dass Jeder beides übernimmt, wenn etwa der Eine mehr Linguist, der Andre mehr Litterator ist.

3., 4. u. 5. Drei moderne Philologen:

a. Der Lehrer für das Deutsche (11 St.), der zugleich Poetik und Rhetorik (2 St.), Logik, Psychologie und Ethik (2 St.) und Geschichte (6 St.) gibt, Summa 21 St.

b. Der Lehrer für das Französische, der im obern Gymnasium 3 × 2, im mittleren 2 × 3, im unteren (II. und III.) 9 St. gibt, Summa 21 St.

c. Der Lehrer für das Englische, der im oberen G. 7 St., im mittleren 9 St. gibt, Summa 16. Er übernimmt in andern Fächern noch einige Stunden.

6. Der Lehrer für Mathematik und Physik, der im oberen G. c. 15 St., im mittleren etwa 8 gibt, Summa 23.

7. Der Lehrer für Chemie, Naturgeschichte und reine Geographie (letztere in den unteren Classen; im oberen G. c. 3 St., im mittleren c. 8 St., im unteren c. 10 St., Summa 21 St.

Zu diesen zwölf Hauptlehrern kommen dann noch die Nebenlehrer für Zeichnen, Gesang und Leibesübungen, so wie der oder die Seelsorger der Anstalt. Da aber Lehrer, wenn sie zu Jahren kommen, nicht füglich mehr 21 Stunden wöchentlich geben können, so wird die Anstalt wohl thun, stets einen oder zwei Schulamts-Candidaten (Praktikanten) bei sich zu haben, welche wöchentlich ein Dutzend Stunden übernehmen können. An eine Unterscheidung in Oberlehrer und simple Lehrer ist hier nicht gedacht, auch müsste, wenn man in den Gehältern Unterschiede machen wollte, der Lehrer der untersten Classe eben so gut das höchste Gehalt haben können als einer der Fachlehrer des oberen Gymnasiums, und das darum, weil die meisten Lehrer so zu sagen für eine Stufe des Unterrichts (und der Disciplinführung) prädestinirt sind, und es Unsinn ist, z. B. einen Lehrer, der im mittleren Gymnasium zu seiner und der Schule Befriedigung wirkt, zu nöthigen, nach einer vielleicht für ihn weniger passenden Stelle im oberen Gymnasium zu streben, weil diese besser bezahlt ist. Dies beiläufig von den administrativen Maassregeln, durch die der Unterricht in den ethischen Fächern dermaliger Confusion und Inferiorität entrissen werden könnte, in einem besondern Artikel: Hrn. H's Vorschläge, würden sie ausgeführt, können die herrschenden Uebelstände wohl mildern, aber nicht gründlich beseitigen.

Dagegen wünschen wir den die Methode des Unterrichts betreffenden Ansichten und Vorschlägen des H'schen Buches die Aufmerksamkeit, welche sie in so hohem Maasse verdienen. Hoffentlich wird man sich nicht begnügen, die Schrift zu rühmen, sie auch allenfalls zu lesen, und darnach Alles beim Alten zu lassen: die Gedanken dieser Schrift begehren Thatsachen, diese Theorie verlangt, aus dem Elend, blos Praxis Einzelner zu sein, erlöst, sie verlangt gemeine Praxis zu werden: Das Exclusive, Ausgezeichnete, was ihr dermalen noch anklebt, ist ihr zur Last. Und es ist hier nicht ein simples Individuum, Herr Professor Hiecke in Merseburg, der seine Privatgedanken über den deutschen Unterricht mittheilt, es ist das gediegene Resultat der gesammten bisherigen pädagogisch-didaktischen Entwickelung, was

er den Collegen und Behörden vorlegt; das Bewusstsein, welches der Gegenstand bis auf den Augenblick über sich errungen hat; das Votum der Majorität der Sachkenner, der Verf. ist als der Berichterstatter einer Experten-Commission anzusehen. — Indem wir mit aufrichtigem Danke für seine werthvolle Gabe diesmal von dem Verf. Abschied nehmen, wollen wir von Herzen wünschen, dass seine — wie wir hören, leidende — Gesundheit recht bald wieder so erstarken möge, dass er uns in nicht gar zu langer Zeit wieder mit einer grösseren Arbeit erfreuen kann.

Mgr.

Das Turnen und die deutsche Volkserziehung. Ein Entwurf. Frankfurt a. M. Druck und Verlag von Heinrich Ludwig Brönner. 1843. gr. 8. 40 S. 7½ Sgr.

Ein anspruchsloses, aber äusserst gediegenes Schriftchen! — Wenn die Lebensfrage des Turnwesens schon durch die Schriften von Massmann, Arndt und Klumpp gelöst, und bereits in grossem Sinne entschieden ist, seit Preussens König die Wiedereinführung der Turnübungen durch die Kabinetsordre vom 6. Juni 1842 sanctionirte; auch mehrere andere Staaten hierin vorangegangen waren oder nachfolgten, so hat vorliegender Entwurf den Zweck, die Realisirung der Turnfrage immer mehr zu fördern und besonders einen Beitrag zur Lösung der Aufgabe zu liefern: wie sich das Turnen in das Ganze des Unterrichtes einordnen lasse, und wie es als eine neue Thätigkeit mit allen den wohlthätigen Wirkungen, die in ihm liegen, in unser deutsches Wesen eingreife. Diese Aufgabe in einem Schriftchen von 40 Seiten zu lösen, ist keine geringe, und wir müssen gestehen, dass dasselbe in Form eines Entwurfes seinem Zwecke auf das Vollkommenste entspricht. Der Verfasser, wahrscheinlich ein Schulrath, der von der Pike auf gedient, deutet schon durch die Dedication „Den Genossen des deutschen Domfestes in der Erinnerung erhebender Gemeinschaft zu Rath und That empfohlen“ darauf hin, dass das Turnen zuerst als eine deutsche Angelegenheit entstand, und als solche auch ferner seine Geltung behalten muss. Mit grosser Umsicht und Klarheit wird (auf S. 2—10) die Tendenz der heutigen Turnplätze bezeichnet und durch eine Parallele der Griechen und Deutschen mit Bezugnahme auf die Gymnastik der ersteren, die ideale Bedeutung des deutschen Turnens sowie das formale Princip desselben treffend dargestellt. Ein Zeugniss über unsere heutige altkluge, übersättigte und abgestumpfte („blasirte“) Jugend, (S. 11) aus dem Munde eines Mannes, der durch seinen Beruf angewiesen ist, die höheren und niedern Unterrichtsanstalten als ein Ganzes zu überschauen, muss Schul- und Staatsbehörden eine Stimme sein, die nicht überhört werden sollte. In gleicher Weise, als die allgemeine Einführung der Turnübungen als ein Element des deutschen Unterrichts und der deutschen Volksbildung so eindringlich dargestellt wird, erscheint sie auch als

dringend nöthige Ergänzung und vollkommener Abschluss der Wehrordnung (S. 12—18), wobei ein Blick auf die preussische Wehrordnung ganz an seiner Stelle ist. Eine klare Characterisirung des vorzugsweise durch Eiselen und Jahn begründeten und mit technischer, fast wissenschaftlicher Gründlichkeit weiter ausgebildeten Turnsystems (S. 19 und 20) bildet den Uebergang zum wesentlichen Theile des Schriftchens: zur Erörterung der Art und Weise einer Verbindung der Turnübungen mit dem übrigen Unterrichte (S. 21).

Die Vorschläge, welche in Betreff der höheren Lehranstalten gemacht werden, bekunden nächst dem scharfsichtigen Pädagogen auch den practischen Turner; nur möchte wohl die Einführung der Turnübungen an Gymnasien und Bürgerschulen nicht so leicht realisirt werden können, als der Hr. Verf. zu meinen scheint. Der Mangel geeigneter Turnlehrer (nicht Turnmeister, die isolirt von den übrigen Zwecken der Anstalten dastehen), ist für die höheren Schulen noch ein Hinderniss, das nicht eher beseitigt wird, als bis der Staat auf die Turnübungen den rechten Werth legt und sich z. B. auch die jungen Philologen in die Turnjacke werfen. Turnplätze in Universitätsstädten sind dafür nothwendige Bedingungen.

Doch der Hr. Verf. fasst sein Ziel noch schärfer ins Auge. Er hat die Turnübungen als ein Element der deutschen Volksbildung zu betrachten, und dabei muss nothwendig auch das Turnen in den niedern Volksschulen in Erwägung gezogen werden. Auf S. 23—40 entwickelt er auch hierüber seine Ansichten, aus welchen eine genaue Kenntniss der Volksschule und ihrer Tendenz hervorgeht. Die Art und Weise, in welcher die Turnübungen nach S. 23—30 mit der Volksschule in Verbindung gebracht werden sollen, erscheint uns ganz als die richtige; nur in einem Punkte sind wir mit dem Hrn. Verf. nicht einverstanden. Er schlägt nämlich einen einsichtigen Unteroffizier als den besten Turnlehrer des Volkes vor, und meint z. B. in jenem im Lager bei Euskirchen, welcher den Besuchern des Lagers den neuen Rock und Helm der preussischen Infanterie zeigte, und die Vortheile dieser Bekleidung ruhig und umsichtig, frei und klar auseinandersetzte, leicht seinen Mann gefunden zu haben.

So ruhig, vorurtheilsfrei und wohlmeinend auch der Verf. hierüber seine Ansichten entwickelt, so können wir ihm im Allgemeinen doch nicht beipflichten. Allen Respect vor den preussischen Unterofficieren! Wir finden in jetziger Zeit unter ihnen gar viele, welche einen ziemlichen Grad von Bildung besitzen, und sich überhaupt durch ein äusserst anständiges und gefälliges Wesen empfehlen; allein als Turnlehrer des Volkes fehlt ihnen doch noch ein unumgänglich nothwendiger pädagogischer Takt und eine Kraft, erziehend und wahrhaft bildend auf das Volk einzuwirken.

Betrachten wir den preussischen Reservisten, wenn er nach zwei- oder dreijähriger Dienstzeit vom Regiment nach seinem Dorfe zurückkehrt, und wir finden ihn auffallend zu seinem Vortheil verändert. In seiner äussern Haltung, in seiner Sprache, in seiner Kleidung etc. zeichnet er sich vor den übrigen jungen Leuten des Dorfes aus; man merkt an ihm, dass er viel gesehen und viel gehört hat; es ist die militairische Dienstzeit für ihn zugleich hohe Schule gewesen. Und zu dieser Bildung, welche der junge Landbewohner „unter den Soldaten" erlangte, trugen die Unterofficiere gar wesentlich mit bei; denn mit ihnen verkehrt der gemeine Soldat am meisten, und ihr Einfluss ist am nachhaltigsten. Somit erschiene obengenannter Vorschlag als gerechtfertigt; doch man lasse sich nicht täuschen. Man untersuche nur genau: auf welche Weise die Soldaten durch die Unterofficiere jene Politur erhielten, und man wird finden, dass das geschniegelte und gebiegelte Wesen, wodurch sich Unterofficiere und Reservisten uns empfehlen, nur eine schöne Schale ist, die nicht immer einen guten Kern verbirgt. Man muss selbst preussischer Soldat gewesen sein, um einzusehen, wie die Unterofficiere durch Kolben- und Seitenstösse, mit Fluch- und Schimpfwörtern selbst den ungeschicktesten Eichsfelder, Pommer etc. parademässig zustutzten und ihm mittelbar einen gewissen Pli verliehen, der, da ihm ein innerer Grund gänzlich fehlt, sich auch bald wieder verliert. Keine Regel ohne Ausnahme; allein im Allgemeinen sprechen wir dem Unterofficier die wahrhaft bildende und erziehende Kraft ab, welche in dem Sinne des in Rede stehenden Schriftchens, die Turnübungen in ihrer Bedeutung für die deutsche Volksbildung erscheinen lässt. Die Unterofficiere, wie sie sich der Verf. genannten Entwurfes denkt, erscheinen uns zu idealisch, und Ref. ist leicht geneigt zu behaupten, dass das gefällige und anstellige Wesen derselben sich meist nur so lange erhält, als sie sich in ihren militairischen Verhältnissen befinden. Wer Gelegenheit hatte, dergleichen Leute in ihren spätern Civilverhältnissen zu beobachten, wird diess bestätigen können. Doch auch hier: nulla regula sine exceptione. Und was meint der Hr. Verf. erwähnter Schrift dazu, wenn Ref. dem oben als Beispiel aufgestellten Unterofficier im Lager bei Euskirchen einen andern gegenüber stellt? Erst vor Kurzem schrieb ein Sextaner aus einer Hauptstadt Preussens an Ref., wobei sich derselbe in folgender naiven Weise über seinen Turnlehrer expectorirt .... „Wir haben einen Turnlehrer in der Schule, welcher immer mit einem zerrissenen Rocke in die Schule kommt, und ein Unterofficier gewesen ist. Wenn wir am Tau klettern, so macht er es zuweilen vor, und dann sieht man immer seine Beine, welche voll Haare sind. Wenn wir nicht klettern und auf das Pferd springen wollen, so schimpft er und schlägt uns auf den Kopf." .... Wir müssen doch annehmen, dass man von Seiten eines Gymnasiums in einer preus-

sischen Hauptstadt einen Unterofficier wählte, der zu den bessern und geeignetern gehörte; und nun ziehe man einen Schluss.

Auf die Person des Turnlehrers kommt unendlich viel an, wenn die gehofften Wirkungen der Turnübungen wirklich hervortreten sollen. Derselbe ist mehr wie jeder andere Lehrer persona publica, und durch gute Leitung der Turnübungen muss er ganz besonders das Renommé des Turnplatzes zu wahren suchen. In Betreff des oben bezeichneten Projects sei noch erwähnt, dass Landgemeinden auch nicht die nöthigen Mittel aufbringen können, um einen Unterofficier als Turnlehrer zu besolden, da es in den meisten Fällen kaum möglich ist, dem Schullehrer nur ein nothdürftiges Auskommen zu gewähren. Ueberhaupt ist Ref. der Meinung, dass es viel leichter ausführbar und zweckmässiger sei, wenn man die Leitung der Turnübungen auf dem Lande dem Schullehrer anvertraut, und zu diesem Zwecke in den Schullehrer-Seminarien geeignete Vorkehrungen zur Ausbildung der Seminaristen in der Turnkunst getroffen werden.

Wir hoffen, dass die trefflichen und praktischen Vorschläge, welche der Hr. Verf. sonst in einer klaren und lebendigen Sprache zur Förderung des deutschen Turnwesens entwickelt, nicht unbeachtet bleiben, und wünschen darum dem bescheidenen und gehaltvollen Büchlein einen recht grossen Leserkreis unter Schuldirectoren, Schul- und andern Räthen, und überhaupt solchen Leuten, die dazu beitragen können, dass die Turnfrage zur rechten Realität gebracht werde. **M. Kloss.**

Warnung eines Jugendfreundes vor dem gefährlichsten Jugendfeind, oder Belehrung über geheime Sünden, ihre Folgen, Heilung und Verhütung, durch Beispiele aus dem Leben erläutert und der Jugend und ihren Erziehern ans Herz gelegt von *S. E. Kapf.* Stuttg. J. F. Steinkopfsche Buchhlg. 1841. (89 S.)

Es ist eine der schwersten Fragen im ganzen Gebiete der Erziehung, welche hier behandelt wird, und da sie sich um ihres eigenthümlichen Charakters willen für die öffentliche Discussion so wenig eignet, auch weit weniger besprochen ist. Ja man darf vielleicht sagen, dass viele Erzieher sich eigentlich vor ihr fürchten, und deswegen und weil das Uebel im Geheimen schleicht und auch in seinen zerstörenden Folgen nur selten offenkundig an den Tag tritt, nicht selten geradezu die Augen davor verschliessen. Dass es aber dennoch vorhanden, und in einem schreckenerregenden Grade vorhanden ist, kann leider darum doch nicht geläugnet werden; denn es beruht auf zahlreichen Beobachtungen von Seelsorgern und Erziehern auf Geständnissen Schuldiger, ja zum Theil auf Untersuchungen, welche, von Regierungsbehörden veranlasst, zu den betrübendsten Ergebnissen geführt haben.

Die Schule der Philanthropinisten hat auch hier das grosse Verdienst, auf diesen gefährlichen Jugendkrebs beinahe zum ersten-

mal wieder aufmerksam gemacht zu haben, wie sie denn überhaupt die psychische Erziehung nach langer schwerer Versäumniss der früheren Zeiten wieder zu Ehren brachte. Allein sie versah es dabei doch nach mehr als einer Seite hin. Einmal wurde in bester Meinung die Schilderung mitunter übertrieben. Kam diese dann in die Hände solcher Verführten, welche, wie es häufig der Fall ist, von den so schrecklich und zerstörend dargestellten Wirkungen noch nichts an sich bemerkten, so konnten sie leicht, zumal in jugendlichem Leichtsinne gegen die Wahrheitsliebe des Warnenden misstrauisch und in ihrem unglücklichen Treiben sicher werden, während andere, namentlich Aengstliche eben so leicht ganz muthlos und dadurch auch vollends zu ernstlichem Widerstande kraftlos wurden. Ein anderer Uebelstand jener Belehrungs- und Warnungsversuche war, dass eben die Belehrung hie und da nicht vorsichtig genug gegeben wurde, so dass noch unerfahrne erst darauf aufmerksam gemacht werden konnten, bereits Angesteckte aber für ihre verderbte Phantasie noch einen neuen Reiz darin fanden, was ohnediess eine gefährliche Klippe bei der ganzen schweren Frage ist. Endlich aber, und das war die Hauptsache, fehlte es jener Zeit überhaupt und namentlich jener Schule meist an der richtigen Anschauung des Uebels in seinem tiefsten Grunde und deswegen auch an der Hinweisung auf das einzig rechte und sichere Heilmittel: es ist diess die christliche Auffassung der Sache, es ist die Ueberzeugung, dass die klägliche Verirrung nicht blos als Unglück, sondern als Sünde angesehen werden müsse, und dass eben darum der Erlöser von der Sünde auch hier der beste und einzig zuverlässige Arzt sei. Denn wenn je, so tritt hier, wo schon das natürliche Schaamgefühl des Schuldigen so stark und warnend sich dagegen erhebt, auch das Gefühl der Schuld, der Sünde gegen Gott, recht stark und lebendig an ihn heran. Eben damit erwacht auch das Bedürfniss nach Vergebung solcher Schuld, und erwacht um so stärker, als erst mit der Ueberzeugung dieser Vergebung in dem geängsteten, so leicht muthlos werdenden und höherer Hülfe so bedürftigen jungen Herzen der Muth, unter Gottes Beistand gegen den gefährlichen Feind zu kämpfen, wieder erwacht. Denn es wird kaum eine andere Sünde geben, in welcher der ihr Verfallene die eigene Unmacht und das Bedürfniss der Unterstützung durch höhere Hülfe so sehr fühlt als hier; was nützen hier alle menschliche Vorsichts- und Abhülfsmaassregeln, was die rührendsten Vorstellungen des Erziehers, was die besten Vorsätze des Gefangenen — so lange sie blos auf Menschenweisheit und Menschenkraft sich stützen wollen, gegen die Macht dieser Sünde? Nur wenn Alles dieses auf dem angegebenen Fundamente ruht, wenn das beschwerte Gewissen der Vergebung gewiss ist, und die gefassten Vorsätze durch die Kraft und Innigkeit eines täglichen, aus tiefer Noth und Sehnsucht hervorgehenden und davon getragenen Gebetes

unterstützt werden, nur dann ist gründliche und bleibende Hülfe zu erwarten.

Es muss daher gewiss als höchst dankenswerth erscheinen, wenn die Sache von diesem Standpunkte aus beleuchtet, und, — wenn auch natürlich mit strengem Ernste, — so doch auch mit der rechten Liebe zu der Jugend, und mit dem freimachenden wahrhaft evangelischen Geiste behandelt wurde, welcher zwar das Gefühl der Verschuldung und Sündhaftigkeit recht ernstlich zum Bewusstsein bringt, aber die beängstigten Gewissen auch wieder mit dem rechten nachhaltigen Troste zu ermuthigen und zu stärken weiss. Und gerade von diesem Standpuncte aus können wir das vorliegende Schriftchen mit Ueberzeugung empfehlen. Es spricht sich darin vorerst eine genaue Bekanntschaft mit dem gefährlichen Uebel, ein rechtes Herz für die Jugend, viele pädagogische Umsicht und Besonnenheit, und vor Allem eben die christliche Grundanschauung aus, auf welcher alle Warnung, Mahnung, Bestrafung und Heilung ruht. Bei der Schilderung des Uebels ist es dem Verfasser gelungen, bei aller Offenheit, mit der er über die schwierige Frage spricht und allerdings sprechen musste, weil eine Geheimthuerei durch das Spiel der Phantasie leicht das Uebel noch ärger macht, dennoch gerade die schwierigsten Punkte mit so viel Vorsicht und Delicatesse und dabei einem so durchaus nüchternen Ernste zu behandeln, dass die oben bezeichnete Gefahr, der Phantasie sogar noch einen Reiz zu geben, möglichst beseitigt wird. Er musste eben diesen Zweck am sichersten erreichen, wenn er die einfältige, aber in ihrer Einfalt so weise und tiefernste Sprache der heiligen Schrift redete; und diess hat er denn auch gethan, und jene Nüchternheit ruht deswegen zugleich auf dem heiligen Ernste, mit welchem die Sache eben von ihrer sittlichen und religiösen Seite behandelt wird, und auf der Wärme und Herzlichkeit der Liebe, die überall hervorleuchtet.

Was der Hr. Verfasser über sein eigenes Verfahren dabei als Seelsorger und Erzieher und über die Erfolge davon erzählt, ist ganz in diesem Geiste christlicher Weisheit, Einfalt und Liebe gehalten.

Ob übrigens in den Schilderungen der zerstörenden Wirkungen im Anfange der Schrift nicht doch auch etwas zu weit gegangen, oder wenigstens etwas zu viel generalisirt worden sei, darüber ist Ref. nicht ganz im Reinen. Nicht als ob sie nicht bei Einzelnen hier und da in ihrer ganzen Furchtbarkeit hervorträten; aber so viel ist doch gewiss, dass Viele, ja sehr Viele ohne eigentlich auffallende Nachtheile durchkommen. Wenn Jean Paul in seiner Levana die Frage, warum bei den Alten und im Mittelalter bei wahrscheinlich nicht viel geringerer Verderbniss nicht so viel darüber geklagt worden sei, damit beantwortet, dass der gesündern Vorzeit wie jetzt noch dem tüchtigen Volke oder dem unmässigen Thiere manche Unmässigkeit ungestraft

hingegangen, weil die Festungswerke dieser Ungeschliffenen nicht so leicht zu schleifen gewesen seien, so werden wir überhaupt annehmen müssen, dass auch jetzt, trotz der grossen unheilvollen Verbreitung des Uebels, doch mancherlei bewahrende Umstände, manches Gegengewicht die zerstörenden Folgen bei Vielen weniger fühlbar machen. Der tiefere und allgemeinere Schaden ist der, den Horaz, wenn auch in allgemeinerer Beziehung doch in schwererer hier ganz besonders treffender Wahrheit ausspricht: Aetas parentum pejor avis tulit nos nequiores, mox daturos progeniem vitiosiorem. Es ist ein, wenn auch nicht so auffallendes, aber desto sichereres allmähliges Herabkommen von Generation zu Generation; es ist aber noch weiter und insbesondere der geistige und geistliche Tod, der damit verbunden ist. Uebrigens sagt diess der Verf. selbst auch.

Wir empfehlen die kleine Schrift mit voller Ueberzeugung allen Eltern, Seelsorgern und Erziehern auf das Dringendste und wünschen, dass der Segen Gottes sie recht vielfach begleiten möge.

F. W. Klumpp.

B. Hand- und Schulbücher.

II.

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. *Friedrich Kraner*, Oberlehrer an der königl. Landesschule zu Meissen. Meissen, Druck und Verlag von C. E. Klinkicht und Sohn. 1842. XVI und 266 Seiten in 8. *

Die Zeit, wo Sammlungen der Art nach der Laune des Augenblicks, oder nach subjectiver Willkür, ohne ein klares Princip veranstaltet wurden, ist längst vorüber. Ueberall, wo eine derartige Schrift aus dem Studirzimmer eines Gelehrten in die weite Welt sich Bahn brechen will, fragt man sogleich auf der ersten Station: Wanderer woher? Wanderer wohin? Man untersucht dann das sämmtliche Reisegepäck, und jeden geheimen Winkel des litterarischen Wagens beleuchtet die Fackel der Oeffentlichkeit. Der Verfasser der vorstehenden Hellenica hat eine solche Prüfung nicht zu scheuen: er ist mit dem Erforderlichen so gut versehen, dass er bei Vielen ein freundliches Willkommen und beim Abschiede aus voller Ueberzeugung des Herzens den wohlverdienten Zuruf: Glückliche Reise erwarten darf. Die von Hrn. K. lebendig erfasste Idee, den Schülern durch zweckmässige Auswahl der Quellen ein anschauliches Bild des hellenischen Alterthums zu liefern, ist hier auf vortreffliche Weise zur Ausführung gekommen. Die Vorrede bestreitet in der spiegelhellen Form einer durchsichtigen Darstellung mit siegreichen Waffen die Einwendungen, welche man hier und da gegen dergleichen Chrestomathien überhaupt in Bereitschaft hat, und

* Vgl. die Recension im Bd. V. S. 297–312. D. H.

stellt dann mit vollkommenem Rechte die Forderung auf, dass man gerade in unserer Zeit, wo eine gewisse, in charakterloser Koketterie nur mit dem Amüsanten und Schöngeistigen tändelnde Richtung die altclassische Litteratur als Bildungselement so gern über Bord werfen möchte, das Interesse für das griechische Alterthum nicht blos durch den Zauber der Sprache beleben und rege erhalten, sondern dass man auch die Schüler schon frühzeitig mit dem eigentlichen Sein und Leben der alten Welt, mit den grossen Persönlichkeiten, als dem lebendigen Principe ihrer volksthümlichen Entwickelung, und mit der stufenweisen Gestaltung ihrer Schicksale, wie die alten Schriftsteller selbst in ihrer plastischen Ruhe solches aufgefasst haben, bekannt machen müsse. Dass diese Forderung eine dringend nothwendige sei, wird Niemand bezweifeln, der da weiss, wie manche spätern Historiker durch das mehr oder minder gefärbte Glas ihrer Zeit in den Strom des hellenischen Lebens hinabgeblickt haben, und in ihren Schriften schon die jugendlichen Geister für Parteiansichten der Neuzeit gefangen nehmen wollen. Soll nun aber der Zweck, die Kenntniss der alten Geschichte durch die Lectüre der Hauptquellen * bei der Jugend in ein lebendiges Wissen zu verwandeln, einen günstigen Erfolg gewinnen, so muss neben der sogenannten statarischen Lectüre der Alten auch die cursorische wieder zu allgemeinerer Geltung gelangen. Dies wird auch auf die eigentlichen Sprachstudien in den Schulen einen weit belebenderen Einfluss üben, als mancher andere Vorschlag, den die jüngste Vergangenheit in der Methodik hervorgerufen hat, wohl herbeiführen möchte. Denn eine Lectüre, die niemals zu allgemeinen Uebersichten und Gesichtspunkten in der Beherrschung von ganzen Partien sich erhebt, sondern nur immer von Wort zu Wort, von Satz zu Satz mit mühsamer Aengstlichkeit fortschleicht, kann bei dem Schüler über die Bauart der Sätze, über das Wesen der Uebergänge und über die Gruppirung der einzelnen Theile kein klares Bewusstsein erzeugen. Ueberdies wird das Interesse der Jugend für die Sache nur dann erst erweckt, wenn sie durch strenge Gewöhnung an stetigen Fleiss in ihrem Schriftsteller sich heimisch zu fühlen, und ganze Partien in ihrem jedesmaligen Gesichtskreise zu beherrschen gelernt hat.**

---

* Uebrigens eine Forderung, die der rüstige Herausgeber dieser Zeitschrift in seiner deutschen Bürgerschule auch in andern Kreisen, mutandis mutatis, zur Anerkennung zu bringen bemüht ist.

** Was über das Verhältniss der statarischen und cursorischen Lectüre der alten Classiker in den Gelehrtenschulen die Einsicht und Erfahrung vortrefflicher, für den Schulstand begeisterter Männer, wie eines *Siebelis* in seinen vier Schulschriften, *Boettiger* in den Opusc. p. 1 und 21 sqq., *Baumgarten — Crusius:* Briefe über Erziehung etc. S. 90 f. *Drobisch:* Philologie und Mathem. S. 39 f. *Matthiae:* Vermischte Schriften S. 161 ff. und: Encyklopädie S. 13. *Bernhardi:* Ansichten über die Organ. der gelehrten Schulen S. 273 ff. *Naegelsbach* in der Vorrede zu s. Anmerk. zur Ilias, *Loers* in der Vorrede zu Ovid. Metam. p. IX. *Weber:* Andeutungen über die Objecte des Gymnasial-Unterrichts S. 67. *Rothert* in

Zu dieser cursorischen Lectüre nun in der Secunda eines Gymnasiums halte ich das vorliegende Lesebuch für vorzüglich geeignet, da es von den historischen Momenten die eigentlichen *loci classici* in einem Ueberblicke vereinigt, und zugleich in der reizenden Abwechselung gleichsam das köstlichste Oel der Minerva gewährt, mit dem man die Räder der jugendlichen Seele immer von neuem benetzen und dadurch in elastischer Schwungkraft erhalten kann. Die einfache Angabe des Inhalts wird dieses Urtheil bestätigen können. Das Ganze dieser Helleniea nämlich zerfällt in vier Bücher, von denen das erste die Hauptmomente der vorgeschichtlichen Zeit, und die Entstehung der einflussreichsten öffentlichen Institutionen, das zweite die Geschichte der einzelnen Staaten, das dritte die Freiheitskämpfe der Griechen gegen die Perser, das vierte Athens Hegemonie aus den Hauptquellen vorgeführt hat. Bei der Geschichte von Athen ist der durch die Entwickelung selbst gebotene Gedanke ein glücklicher zu nennen, dass der Verfasser das biographische Moment besonders hervorgehoben, und die Begebenheiten jener Zeit in die grossen Persönlichkeiten, durch sehr zweckmässige Auszüge aus Plutarch, gruppirt hat. Schon aus dieser allgemeinen Uebersicht geht hervor, dass die Erzählung in diesem Buche sich recht eigentlich in dem Frühlinge des hellenischen Lebens bewegt, noch fern von dem traurigen Anblicke, wo in der Hitze der gegenseitigen Befehdung des jonischen und dorischen Stammes die herrlich entfalteten Blüthen in den Staub getreten wurden, wo später die Stürme der macedonischen Zwingherrschaft Alles in Fesseln schlugen, wo endlich die eisernen Arme der Römer das Ganze als Provinz ihrer Weltherrschaft einverleibten. Möge der einsichtsvolle Verfasser auch von andern Seiten die Ermunterung finden, in einem zweiten Bande diesen andern Theil der griechischen Geschichte in ihrem Verlaufe aus den Alten zusammenstellen. Was die Anmerkungen zu dem griechischen Texte des vorliegenden Bandes betrifft, so sind dieselben der Bestimmung des Buches in sprachlicher und sachlicher Hinsicht höchst angemessen, so dass hierdurch die Empfehlung des Buches für die cursorische Lectüre der Secunda, welchen Gesichtspunkt die gegenwärtige Anzeige besonders herausstellen wollte, von neuem gerechtfertigt ist. Himmelweit entfernt von geist- und geschmackloser Sylbenstecherei oder nichtiger Citatenwuth, die auch hier eine wahre Ironie auf das attische und spartanische Salz sein würde, halten sich die Anmerkungen durchweg an das Wesen der Sache, und geben überhaupt mehr Waare als Ballast. In Einzelnes jetzt näher einzugehen und manche Stellen, wo ich

dieser Revue, Märzheft 1841 S. 224. *Ruthardt* in mehreren Stellen seines bekannten Buches, *Hegel*, in den Gymnasialreden, eines *Jacobs*, *Thiersch* und Anderer in vereinzelten Bemerkungen angedeutet haben, das gedenke ich einmal zu einem Ganzen zu verarbeiten, wenn nicht eine geübtere Hand mir zuvorkommt.

in kritischer oder exegetischer Hinsicht dem Verfasser nicht beistimmen kann, oder eine anderweitige Ungenauigkeit mir angemerkt habe, speciell zu besprechen — das würde dem Zweck dieser Zeitschrift zu fern liegen. Ich habe es hier vom pädagogischen Standpunkte aus nur mit dem Allgemeinen zu thun. Dahin gehört nun vor Allem die Auswahl besonders in Theilen, wo für dieselbe Begebenheit verschiedene Quellen fliessen. Und hier hat sich die Einsicht des Verfassers, wie schon oben gesagt wurde, vortrefflich bewährt. Nur in einem einzigen Punkte hat er eine zu grosse Delicatesse beachtet, ich meine in der Auslassung der messenischen Kriege aus Pausanias, dessen Darstellung der Verf. aus Rücksicht auf die Sprache nicht aufgenommen hat. Allein mancher andere Abschnitt dieses Buches hat ein nicht viel besseres Griechisch und enthält eben so wenig Eleganz oder formale Gedrungenheit und Abrundung, als man in den Abschnitten des Pausanias findet. Wenn man daher in diesen ein paar Sätze übergeht, ein paar andere kürzer zusammenzieht, ohne dem Wesen des Zusammenhangs Eintrag zu thun, so dürfte das hohe Interesse der Sache bei Weitem die Rücksicht der Sprache überwiegen, und die Aufnahme hier eben so gerechtfertigt sein, als in Matthiaes griechischem Lesebuche. Hat ja selbst Poppo, dieser gründliche Kenner der Attischen Diction, keinen Anstand genommen, manche ähnliche Partie aus Pausanias in seine Chrestomathia historica mit aufzunehmen. Hr. K. dagegen hat durch die Ausschliessung dieser Erzählung eine wesentliche Lücke gelassen, da für die so bedeutsamen Messenischen Kriege Pausanias der einzige Mittelpunkt ist, von dem aus die Umschau nach dieser Richtung in der Entwickelung des dorischen Lebensprincips gelenkt werden kann. Mit Ausnahme aber dieses einzigen Punktes wüsste ich gegen die übrige Auswahl keine wesentliche Ausstellung vorzubringen. Lehrer, welche mit dem Verfasser die gleiche Ueberzeugung theilen, und kraft inneren Triebes der Ansicht, dass die Geister der Alten in der verborgenen Tiefe der jugendlichen Seelen sich abspiegeln müssen, mit warmer Begeisterung nachleben und daher unter Anspannung aller Sprungfedern ihres eigenen Seins auch dahin streben, dass unter der Brust feuriger Knaben und Jünglinge noch etwas anderes klopfe, als was täglich die Speise und der Trank in die Adern führt — solche Lehrer nun werden das Buch willkommen heissen. Zu dieser Befreundung trägt auch noch Ein Umstand bei, der in dieser allgemeinen Besprechung, in welcher sich die gegenwärtige Anzeige ergeht, eine Erwähnung verdient; ich meine des Verfassers liebenswürdige Bescheidenheit, die man als einen Abglanz seiner rüstigen Plutarchischen Studien betrachten darf. Denn wie Plutarchos, der in dieser Hellenica mit besonderer Vorliebe beachtet worden ist, die Besserung seines eigenen Ich's der innigen Beschäftigung mit den von ihm geschilderten Charakteren voll Freudigkeit zuschreibt: so muss

auch ein Funken dieser sittlichen Würde auf den forschenden Leser übergehen, und in das eigene Leben sich als praktische Weisheit die Wahrheit verflechten; stolz kann jeglicher Narr sein, hochmüthig jedweder Tropf, aber gerecht und bescheiden nur eine edle Seele. Diese Bescheidenheit des Verfassers nun zeigt sich selbst da, wo er mit ruhigen Worten die Gegner der classischen Studien berührt. Dass er als Schulmann dieser feindlichen Bestrebungen überhaupt hier gedacht hat, wird jeder ihm Gleichgesinnte nur gutheissen können. Denn die Zeit im Bewusstsein, dass überall das Leben Fortgang, Entwickelung, Vollendung sei, führt nun einmal in der Pädagogik, in wie fern sie die alten Classiker berührt, einen weit verzweigten Principienstreit, und an den langjährigen Erfahrungen der Gymnasien rüttelt die Streitsucht nicht minder als die offene Wahrheitsliebe mit solcher Gewalt, dass keiner, der im Strome der Bildung nicht als todter Leichnam über die Ufer geworfen sein will, diesem Drängen und Treiben blos gleichgültig zusehen und am ruhigen Gestade mit willenloser Selbstgenügsamkeit ausruhen darf. Sonst könnten die Feinde der classischen Studien, welche der Reiz ihrer eigenen Weisheit mit den unduldsamen Fesseln der süssesten Selbsttäuschung umschlungen hält, wohl gar in dem Wahne stehen, es gehörte der begeisterte Freund der Griechen und Römer zu den veralteten Münzen, die nicht mehr im laufenden Cours wären, weil mancher ehrwürdige Kopf, dessen Bildniss und Umschrift sie tragen, längst abgestorben ist. Dass aber die gelegentliche Erwähnung dieser Gegner von Hrn. K. mit Ruhe und Besonnenheit geschieht, ist ebenfalls zu loben, da andere Waffen gar nicht nöthig sind. Denn der besonnene Pädagog, der vom Marke der Alten genährt ist, wird stets, wie hoch auch die Fluthen der Zeit dahinrauschen mögen, eine Festigkeit haben, die nicht mit jedem Winde einer Meinung gleich umsetzt, und besonders jenen frevelnden Leichtsinn verachten, der das Fehlen einer würdevollen Persönlichkeit und den Mangel an stringenten Beweisen durch sophistische Disputirsucht und wahrhaft martialische Grobheit ersetzen will. Diese lärmende Neuerungssucht, die in Idealen sich verlierend jede Stimme der Erfahrung mit Füssen tritt, erscheint häufig genug, wo sie die classischen Studien berührt, als ein glänzendes Meteorgeflacker, hinter welchem die Finsterniss der Unwissenheit nur um so greller zusammenschlägt. Doch auch dies gehört in unsern Tagen zum Organismus des Ganzen: denn der goldene Bogen, der in nächtlicher Weile über unsern Häuptern sich aufbaut, will in seinem prangenden Lichtozean neben dem ruhigen Laufe seiner Gestirne auch seine blitzenden Sternschnuppen haben. Ameis.

DRITTE SECTION.
Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutsche Länder.

α. Allgemeine deutsche Angelegenheiten.

β. Deutsche Bundesstaaten.

I. Preussen.

(**Behörden.**) Berlin, Febr. Beim Krönungsfeste am 22. Jan. wurden folgende Orden verliehen.

1. Den Stern zum R. A. O. II. mit Eichenlaub erhielten: 2 Militairs, 1 Minister des Innern, 1 Justizminister (der ehemalige Professor *von Savigny*), 1 Geistlicher (Ober-Consistorialrath *Ehrenberg*), 1 Hofbeamter.
2. Ohne Eichenlaub: 1 Militair.
3. den R. A. O. II. mit Eichenlaub: 8 Militairs, 1 Diplomat, 1 Beamter des Innern, 1 der Finanzen, 1 der Justiz, aus der Cultursphäre: Geh. Ober-Reg.-Rath *Schmedding*, *von Olfers*, Generaldirector der Museen, Ober-Consistorial-Rath *Theremin*.
4. Ohne Eichenlaub: 2 Adlige.
5. Die Schleife zum R. A. O. III.: Geh. Med.-Rath und Leibarzt Prof. Dr. *Schönlein*, Prof. Dr. *Weiss* in Berlin; — Prof. und Hofmaler *Wach*, 1 Ober-Stabs- und zugleich Leibarzt, 2. Adlige.
6. Den R. A. O. III. m. d. Schl.: 11 Militairbeamte, 1 Diplomat, 8 von der Verwaltung des Innern, 5 von den Finanzen, 4 von der Justiz, 3 Adlige; aus der Cultursphäre: *a.* Verwaltung 3, nämlich Geh. Reg.-Rath *Brüggemann*, Geh. Reg.-Rath Dr. *Eilers*, Reg.- und Schul,- und Consistorialrath *Havenstein* in Frankfurt a. d. O.; *b.* Geistliche 3, *c.* Unterricht 3, nämlich Prof. und Historiograph Dr. *Ranke*, Geh. Ober-Revisionsrath und Prof. Dr. *Heffter*, Gymnasialdirector Dr. *Poppo* zu Frankfurt a. d. O., *d.* Angestellte Künstler 3 (*Tinck*, *Waagen*, *Wichmann*.)
7. Ohne Schleife: 3 Adlige.
8. Den R. A. O. IV.: 44 Militairbeamte, 4 Diplomaten (und Consuln), 13 von der Verwaltung des Innern (Bauwesen, Landräthe u. s. w. incl.), 26 von den Finanzen (dazu Berg-, Forst-, Postwesen, Seehandlung u. s. w.) 13 von der Justiz; — aus der Cultursphäre, *a.* —, *b.* Geistliche 9, *c.* Unterricht 7: Gymnasialdirector Dr. *August* in Berlin, Schulrector *Löffler* in Potsdam, Director des Blinden-Instituts Prof. Dr. *Zeune* in Berlin; die Professoren *Becker*, *Homeyer*, *Lachmann*, Steffens; *d.* Angestellte Künstler 1 (*Hensel*), *e.* 1 Kreisphysikus, — ferner 9 Gutsbesitzer und Industrielle, 9 städtische Beamte, 6 Hofbeamte.
9. Den Johanniter-Orden übergehen wir.
10. Das allgemeine Ehrenzeichen erhielten: 25 Unterofficiere, Gensdarmen, Polizeidiener, Militairmusikanten; 5 Hegemeister, Boten, Portiers, Deichinspectoren, 2 Ortsvorsteher, 2 Bauern, 3 Chirurgen, wovon 2 Militairunterärzte und 1 Kreiswundarzt, 1 Garnisonsküster.

Man sieht aus diesem Verzeichnisse, wie wenig Verdienste sich in dem Gymnasial- und Realschullehrstande finden lassen, während die Armee und die Verwaltung des Innern sehr reich daran sind.

Auch der Vorsteher der höheren Töchterschule in Elberfeld, Hr. *Lieth* (als Jugenddichter bekannt), erhielt den R. A. O. IV.

Cabinetsordre vom 21. Dec. 1842. Der in der Päd. Rev. Bd. V. S. 592 erwähnte Erlass des Bisthumsverwesers Hrn. Ritter zu Breslau ist durch folgende Cabinetsordre begegnet worden (Pr. St. Z. 8. Jan.):

„Es ist mir von dem Minister der geistlichen Angelegenheiten angezeigt worden, dass der Domherr *Ritter*, obwohl er in der Eigenschaft als Capitularvicar des Bisthums Breslau von Staats wegen niemals anerkannt worden, sich unterfangen hat, in einem Augenblicke, wo der neu erwählte Fürstbischof seine Bestätigung erwartet, durch ein Rundschreiben an die Geistlichkeit jenes Bisthums vom 24. Oct. d. J. neue Bestimmungen über die Behandlung der gemischten Ehen zu erlassen, ohne sie zuvor der Staatsbehörde mitzutheilen und die nach den Landesgesetzen (Allg. Landrecht Thl. II. Tit. II. §. 117) zur Bekanntmachung solcher neuen Verordnungen erforderliche Genehmigung des Staats einzuholen. Ich habe diese Anmassung des Domherrn Ritter mit besonderm Unwillen vernommen und erkläre demnach, dass diese von einem von mir nicht anerkannten Bisthumsverweser und mit Nichtachtung der Landesgesetze erfolgten Bestimmungen für nichterlassen zu betrachten sind und denselben in keiner Weise Folge gegeben werden soll. Meinen sämmtlichen Behörden, insbesondere aber dem Minister der geistlichen Angelegenheiten, befehle ich hierdurch, gemessenst darauf zu halten, dass diesem meinem königlichen Willen gemäss in dem Bezirke der Diöcese Breslau verfahren werde. Das Staatsministerium hat diesen Befehl durch die Amtsblätter der Provinz Schlesien zur öffentlichen Kenntniss zu bringen. Charlottenburg, den 21. Dec. 1842.

(gez.) *Friedrich Wilhelm.*“

Ref. hat über diese Angelegenheit einige Bedenken. Man kann von Staatswegen, wie hier geschehen, den Erlass des Bisthumsverwesers für nicht erlassen erklären; welche Mittel hat man aber, wenn die Pfarrgeistlichkeit „Gott mehr gehorchen will als den Menschen“ und den nach der Entscheidung der kirchlichen Vorgesetzten unkirchlich gesinnten Schullehrern die Sacramente verweigern? Ein katholischer Christ soll wenigstens alljährlich einmal zur Beichte und Communion gehen; wenn nun ein in gemischter Ehe lebender katholischer Schullehrer erscheint und ihm die Sacramente verweigert werden? Am besten wirds wohl sein, man versteht sich endlich dazu, die Schulen zu Communalanstalten und dem Unding von katholischen und evangelischen Volksschulen ein Ende zu machen. Einem Communalschullehrer hat die Kirche nicht mehr zu befehlen als jedem andern Bürger; auf einen confessionellen Schullehrer hat sie ein gegründetes Recht.

K. Verordnung vom 9. Dec. 1842, die Anstellung der Gymnasiallehrer u. s. w. betreffend. (Pr. St. Z. Nr. 21.)

Wir *Friedrich Wilhelm*, von Gottes Gnaden, König von Preussen etc. verordnen zur näheren Bestimmung der Vorschriften der Dienstinstruction für die Provincial-Consistorien vom 23. Oct. 1817 §§. 6 und 7 der Regierungs-Instruction vom nämlichen Tage §. 18 lit. a. und der Ordre vom 31. Dec. 1825 lit. B. Nr. 8 wegen Anstellung der Directoren und Lehrer der Gymnasien, der Schullehrer-Seminarien und der zur Entlassungs-Prüfung berechtigten höheren Bürger- und Realschulen, unter Aufhebung der bisher bestandenen theilweisen Suspension dieser Vorschriften, auf den Antrag Unseres Staatsministeriums, was folgt.

§. 1. Das Recht zur Anstellung und Beförderung der Lehrer an den Gymnasien und Schullehrer-Seminarien, und wo diese Anstalten dem Patronate einer Stadt, oder anderen Corporationen unterworfen sind, das Recht zur Bestätigung der Lehrer, steht dem Provincial-Schulcollegium zu; diese müssen jedoch zu der Anstellung, Beförderung oder Bestätigung, sofern solche nicht blos einen Hülfslehrer, oder einen auf Kündigung angestellten

technischen Lehrer betrifft, die Genehmigung des Ministeriums der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten einholen. Auch sind dieselben verpflichtet, wenn das Ministerium sich in einzelnen Fällen veranlasst findet, wegen der Anstellung, Beförderung oder Versetzung eines Lehrers besondere Anweisung zu ertheilen, diese Anweisung zu befolgen. Dem Ministerium ist daher von jeder Erledigung einer Lehrerstelle sofort Anzeige zu machen.

§. 2. Die Bestimmungen des §. 1 finden auch auf die Anstellung, Beförderung und Versetzung, insgleichen auf die Bestätigung der Lehrer an den zur Entlassungs-Prüfung nach der Instruction vom 8. März 1832 berechtigten höheren Bürger- und Realschulen mit der Maassgabe Anwendung, dass in Beziehung auf diese Anstalten die Regierung in die Stelle des Provincial-Schulcollegiums tritt.

§. 3. Die Ernennung der Directoren der in den §§. 1 und 2 erwähnten Unterrichts-Anstalten, insgleichen die Bestätigung der Directoren in den Fällen, wo jene Anstalten dem Patronate einer Stadt oder Corporation unterworfen sind, behalten Wir Uns Selbst vor.

§. 4. In den Rechten der Patrone der gedachten Unterrichts-Anstalten zur Wahl der Directoren und Lehrer wird durch die Bestimmungen der §§. 1—3 nichts geändert.

Urkundlich unter Unserer Höchsteigenhändigen Unterschrift und beigedrucktem königlichen Insiegel.

Gegeben Charlottenburg, den 9. December 1842.

(L. S.) **Friedrich Wilhelm.**

Prinz von Preussen.

v. Boyen. Mühler. v. Rochow. v. Nagler. v. Ladenberg. Rother. Graf *v. Alvensleben. Eichhorn. v. Thile. v. Savigny.* Freiherr *v. Bülow. v. Bodelschwingh.* Graf *zu Stolberg.* Graf *v. Arnim.*

Diese Verordnung ändert die bisherige Observanz in einigen Stücken. Nach der Cabinetsordre vom 31. Dec. 1825 (durch welche die Provincial-Schulcollegien eingesetzt wurden) hatten diese Behörden nur zur Anstelstellung von (Di)rectoren die Ministerialgenehmigung einzuholen, während jetzt der König sich diese Genehmigung vorbehält; die Schul-Collegien stellten die Lehrer an den K. Gymnasien und Schullehrerseminarien an; jetzt müssen sie dabei das Ministerium befragen.

Auffallend ist es, dass für die h. Bürgerschulen nicht ebenfalls die Provinzial-Schulcollegien, sondern die Bezirksregierungen die (unter Genehmigung des Ministerii) anstellenden Behörden sind. Einen Grund zu dieser Unterscheidung vermögen wir nicht zu entdecken.

Die Schlesische Zeitung berichtet aus Berlin: „Die Errichtung eines evangelischen Oberconsistoriums hier wird wohl in kürzerer Zeit als dies erwartet worden, statt finden. Es scheint, dass die Ober-Präsidenten ihre Ansicht hierüber nicht blos schriftlich, sondern auch mündlich äussern, und zu letzterem Behufe, wenn vielleicht auch nicht alle, in Berlin erscheinen werden."

Wir haben zwar keine rechte Vorstellung von den Functionen dieses projectirten Ober-Consistoriums, da im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten bereits eine Abtheilung für die Culte besteht; wäre es aber im Werke, die Pflege der Cultussachen den Provincial- und Bezirksregierungen zu nehmen, letztere rein auf sog. „weltliche" Dinge zu beschränken und das Consistorium jeder Provinz von der Provinzial-Regierung zu trennen und direct dem Ministerium der geistl. und Unterrichts-Angelegenheiten zu subordiniren, so müssten wir einer solchen Einrichtung unsern Beifall geben, und hätten dann nur den Wunsch hinzuzufügen, dass man auch die jetzigen Schulräthe bei den Bezirksregierungen und die Provinzial-Schulcollegien von den Regierungen trennte und sie als besondre, dem Unterrichtsministerium untergeordnete Behörden constituirte.

Königsberg, 13. Jan. Einer der interessantesten Gegenstände unsers diesjährigen Provinzial-Landtags wird der zur Berathung kommende „Entwurf einer allgemeinen Schulordnung für die Elementarschulen des

Königreichs Preussen" sein. Eine neue und verbesserte Schulordnung ist für unsere Provinz dringendes Bedürfniss. Verschiedene nach einander folgende Provinzial-Landtage haben sich in diesem Sinn ausgesprochen. Schon vor längerer Zeit ist vom damaligen Oberpräsidenten *v. Schön* ein betreffender Entwurf nach Berlin eingesendet und dort nach den erforderten Gutachten der verschiedenen Staatsminister umgearbeitet worden. In dieser umgearbeiteten Gestalt wird derselbe jetzt an unsere Stände zurückgelangen. Es lässt sich voraussehen, dass die Berathungen nicht ohne Kampf abgehen werden und dass sehr weitgreifende Principien dabei zur Sprache kommen müssen. Ein solches nothwendig, bis es endlich im Geiste der Gerechtigkeit erledigt sein wird, immer wieder zur Sprache kommendes Princip ist die Exemtion der Rittergüter von den Gemeinde-, hier also von den Schullasten. Die Provinz Preussen hat vor allen andern Provinzen des Reichs immer den ehrenwerthesten, privilegien-feindlichsten Sinn stets bewiesen, und dieser wird sich auch diesmal nicht verleugnen. Die Gutsbesitzer in Preussen wissen zu gut, welchen Werth gerade für sie eine nicht blos nothdürftig unterrichtete, sondern sittliche, zu selbständiger Besonnenheit, zu Fleiss, Anstelligkeit, kurz zu bürgerlicher Tüchtigkeit erzogene ländliche Bevölkerung habe. Zu diesem Zwecke sind aber Anforderungen an Lehrer und Lehrmittel zu machen, welche, in dünnbevölkerten Bezirken am wenigsten, die Gemeinden nicht bestreiten können, wenn ihnen die Beiträge gerade derer entzogen werden, die mit dem „Fette des Landes" vor Andern gesegnet sind. Das ganze Princip der Exemtionen ist zu unpatriotisch — denn beruht nicht auf dem Wohle der Gemeinden das Wohl des Staats? — als dass nicht alle wahrhaft freigesinnten Männer entschiedene Feinde desselben sein sollten. Mehr noch aber dürfte der Kampf um ein anderes, enger mit der eigentlichen Bestimmung der Schule zusammenhängendes Princip, um das Verhältniss der Schule zur Kirche entbrennen. Unsere Provinz verlangt entschieden, dass die Schule auf religiösem Grunde ruhe. Auf frühern Provinzial-Landtagen hat sie sogar Beschwerde erhoben, weil ihr solches zu wenig der Fall schien. Der ernste, freie und sittliche Geist, dessen wir uns erfreuen, weiss, dass es mit dem Lernen und Wissen nicht gethan ist, dass Leben und Staat nur auf der herzlichen Gesinnung, auf der „Religion" sicher ruhen. So war und so ist noch die Ansicht. Aber doch sind bedeutende Veränderungen dadurch eingetreten, dass die Zweideutigkeit des Wortes „Religion" sich mehr herausgestellt hat. In dem Verständnisse dieses Wortes, das hier immer blos den Sinn einer freien christlich-sittlichen Gesinnung im gläubigen „Vertrauen auf den Geist" und auf die Gemeinschaft des sittlichen Willen im Geiste der Liebe hatte, hat sich in neuester Zeit die Provinz mit der Auslegung der höchsten Behörde des geistlichen Departements in offenen Zwiespalt verwickelt gesehen. Dr. *Rupp*, der in seiner hier in unzähligen Exemplaren verbreiteten Rede „über den christlichen Staat" so ganz unser religiöses und, wie wir hier glauben, echt christliches Bewusstsein aussprach, wurde von solchen, die man für halbofficielle Stimmen halten musste, als unchristlich verschrien, und noch scheint seine religiöse Ueberzeugung bei der obersten Behörde des Unterrichtswesens in unserm Staate der Bestätigung desselben zum Director des städtischen Gymnasiums zu Königsberg entgegenzustehen. Unter diesen Umständen dürfte das Verhältniss der Schulen zur Geistlichkeit zu einem sehr entschiedenen Principienkampfe führen, indem die Stände das Aufsichtsrecht den Gemeinden und Ständen, überhaupt Nichttheologen, möglichst zuzuwenden suchen werden. (L. A. Z.)

Berlin, Febr. Ueber die Prüfung der Candidaten des höhern Schulamts in den Naturwissenschaften ist neuerdings eine Verfügung des Unterrichtsministers, wonach auch diejenigen, welche später nicht in den Naturwissenschaften zu unterrichten beabsichtigen, darin geprüft werden sollen, „je nöthiger und wünschenswerther mit Rücksicht auf den jetzigen Zustand der Naturwissenschaften und ihre Anwendung auf die wichtigsten Verhältnisse des Lebens es ist, dass jeder Candidat des höhern Schulamts eine

encyclopädische Kenntniss und einen richtigen Begriff von dem Inhalt und Umfange dieser Wissenschaften, von ihrem Standpunkt im Gebiete der humanen Bildung, von der Art und Weise, wie sie dieselben zu befördern helfen, sowie von ihrer Nützlichkeit für alle Stände besitze.“ Demnach sollen alle Examinanden eine solche naturwissenschaftliche Kenntniss darlegen müssen, „als es nöthig ist, um den Zusammenhang des naturhistorischen Studiums mit der Gesammtbildung des Menschen überhaupt und mit besonderer Rücksicht auf die Forderungen der Zeit und des Lebens, insgleichen das Verhältniss dieser Wissenschaften zu andern Lehrgegenständen einzusehen und richtig zu würdigen.“ In eben derselben Angelegenheit ist nun an die Regierungsbevollmächtigten der Universitäten die Weisung ergangen, auf denselben „zweckmässige Vorlesungen über allgemeine Naturgeschichte in ihrer Anwendung auf den Gymnasial- und höhern Schulunterricht zu veranstalten.“ Demgemäss soll ein fünf bis sechs Mal wöchentlich zu lesendes Colleg von einem „besonders tüchtigen Lehrer“ gehalten werden, worin die Zuhörer „in das Verständniss der Natur und ihrer besondern Reiche auf eine wissenschaftliche und die allgemeine Bildung des künftigen Schulmannes fördernde Weise einzuleiten.“ Eine solche Vorlesung würde auch bei andern Studirenden Theilnahme finden und auf sie wohlthätig wirken.

Diese Verordnung muss grossen Beifall finden, wenn sie nicht missverstanden wird. Es ist sehr wohlgethan, von jedem Gymnasiallehrer eine gewisse naturkundliche Bildung zu verlangen, keinen Philologen als Lehrer des Lateinischen und Griechischen anzustellen, der nicht so viel Naturgeschichte weiss, als man von dem Mathematicus eines Gymnasii Latein und Griechisch verlangt. Nur muss man nicht glauben, dass ein Lehrer, der das in dieser Verfügung Verlangte leistet, fähig sei, für seine Person Unterricht in der Naturgeschichte oder Naturlehre zu geben. Freilich wird man fürs Erste schon froh sein müssen, wenn manches Gymnasium für den naturgeschichtlichen Unterricht einen Lehrer erhält, der auch nur das kann, da bis jetzt in vielen Gymnasien solche Lehrer, die man zum lateinischen und griechischen Unterrichte für zu dumm hält, um doch Etwas zu thun, Naturgeschichte (und so auch Geographie, deutsche und französische Sprache) lehren müssen. Schreiber dieses erinnert sich aus seiner Jugend eines solchen naturhistorischen Unterrichtes — aus dem Buche.

Vom Rhein. Die Wahl eines Gymnasialdirectors zu Elberfeld, hat noch immer keinen Erfolg gehabt: weil die Gewählten (Nagelsbach in Nürnberg und Rücker in Erlangen) nach Einsicht der von der städtischen Schulcommission für den Director entworfenen Instruction gerechtes Bedenken trugen, in das Abhängigkeitsverhältniss zu treten, in welches diese Instruction den Director, selbst in Rücksicht auf Lehrplan und Disciplin zu der meist aus Kaufleuten bestehenden Schulcommission stellt. Andern, welche in Aussicht genommen waren, haben aus gleichen Gründen noch vor dem Wahltermin sich ablehnend erklärt.

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

2. Bern.

(**2. Gymnasien und Universität.**) Bem. Zum Rector des oberen Gymnasiums wurde Michael vor. J. gewählt Prof. Dr. *C. W. Müller*. Von demselben wird nächstens ein etymologisches Schulwörterbuch der griechischen Sprache erscheinen, auf welches wir die Gymnasien aufmerksam machen wollen. — — Biel. Hr. *Hattemer*, bisher Professor der deutschen Sprache an der kathol. Cantonsschule zu St. Gallen, hat am hiesigen Pro-Gymnasium eine Lehrerstelle der alten Sprachen übernommen; sein Bruder, bisher Reallehrer in dem Dorfe Flawyl bei St. Gallen, ist Secundarlehrer in dem Solothurner Dorfe Gränichen geworden, demselben, wo früher der jetzige badische Abgeordnete Hr. Mathy (damals Flüchtling) Secundarlehrer war.

Ueber die Universität zu Bern liegen uns seit Monaten Berichte vor, die wir bisher mitzutheilen Anstand genommen haben, weil Anfang und Mitte mancher Ereignisse erst durch das Ende klar und verständlich werden und wir dieses abwarten wollen.

(**9. Seminar.**) Der Seminardirector Pfarrer Rickli starb im Febr. an den Folgen eines Nervenfiebers. (Das Seminar ist eine Zeitlang durch das in Münchenbuchsee herrschende Fieber aufgelöst gewesen.) Der Verstorbene war einer der wenigen Männer, denen es gegeben war, sowohl von der radicalen Partei, als von der conservativen unangefochten zu bleiben; sein Hinscheiden wird allgemein bedauert.

Ueber seine Wirksamkeit spricht sich folgender Brief eines unsrer HH. Correspondenten in Bern aus. Der Brief ist vom September und musste bisher wegen Mangel an Raum zurückgelegt werden. Wir machen ausdrücklich auf das Datum aufmerksam, geben übrigens den Brief über den Lebenden, der nun zu einem Briefe über einen Verstorbenen geworden ist, unverändert.

Bern. Den 14. und 15. Sept. hatten im Seminar zu Münchenbuchsee die Endprüfungen Statt, auf welche hin denen, welche ihren Curs vollendet haben, das Patent ertheilt wird. Die Zahl der Zöglinge betrug 31, viel zu wenig, um dem vorhandenen Bedürfniss zu genügen. Doch dies wird sich mit der Zukunft bessern, da jetzt eine weit grössere Anzahl gebildet wird. Der Bericht, welchen der Director, Hr. Rickli, über den Bildungsgang dieser Jünglinge erstattete, war ein äusserst erfreulicher — auch nicht Eine Rüge musste ausgesprochen, nicht Eine Klage erhoben werden. Und in der That boten die jungen Leute einen recht wohlthuenden Anblick, sie hatten etwas Heiteres, Geweckes, Munteres, und dabei Bescheidenes, Gutmüthiges. Auch lief das Examen im Allgemeinen nicht übel ab. Dass Einzelne hätten besser bestehen sollen, ist bei solcher Zahl immer zu erwarten. Es lässt sich eben nicht Alles erzwingen. — non de quovis ligno fit Mercurius. Das Examen erstreckte sich über Religion, Sprachlehre, Schweizergeschichte, allgemeine Geographie, Klavier, Turnen (am ersten Tag), Pädagogik, Rechnen, Anthropologie, Aufsätze und Redeübungen, Anschauungslehre, Gesang und militärische Exercitien. Jeder Tag wurde würdig mit Gebet und Gesang begonnen. Mit vorzüglichem Interesse hörte ich die Prüfung über Religion und Pädagogik an, beides Fächer des Directors, die er auch mit Liebe treibt. Nur fühlte man dem würdigen Mann leider die Last des Amtes an, das er verwaltet, — zu einer solchen Aufgabe bedürfte es allerdings freilich einer bessern Gesundheit als Hr. R. geniesst. Der Gang seiner Prüfung war: zuerst Einleitung in A. und N. Testament, dann Ueberblick der Kirchengeschichte, zuletzt praktische Behandlung des Landeskatechismus (des Heidelbergers). Da vermissten wir, nicht die Tiefe des Gemüthes und die Milde des Herzens, wohl aber bisweilen ein wenig die Schärfe und Bestimmtheit des Begriffs, Klarheit und Bündigkeit; Mängel, die unter dem ganzen Genus von Schulmeistern mehr oder minder angetroffen werden, und in einem solchen Kreise, wie ein Seminar, nach meinem Dafürhalten für geringer anzuschlagen sind, als die Mängel des Gemüthes, denn in der Volksschule geht die Liebe über den Verstand. — Ich spreche diese Bemerkungen unverholen aus, weil der Name des Hrn. R. sie leicht erträgt. Rickli's Tüchtigkeit und persönliche Würdigkeit ist über alle Kritik erhaben, aber Niemand ist so vollkommen, dass er nicht etwas zu wünschen übrig liesse. R. bewegt sich etwas zu sehr in Bildern und allgemeinen Ausdrücken, was etwa in Predigten angehen mag, aber nicht in der Schule. Die Schule muss den bestimmt geprägten Begriff entwickeln und bilden, ohne den keine sichere Geistescultur möglich ist. R's Fehler scheint mir der entgegengesetzte vieler andern Lehrer zu sein, die gern ins dürre Definitionswesen hineingerathen, oder nur mit trockenen Begriffen fechten, und Wunder meinen, was sie mit diesem gewinnen, während sie damit keinen Hund vom Ofen locken. In der Kirchengeschichte fielen mir einzelne Eintheilungen und Behauptungen auf, namentlich die katholische

Kirche betreffend — ich dachte mir, die konnten und sollten genauer sein. Ich weiss nicht, was der anwesende katholische Lehrer Br. von B. in A. dazu gesagt haben wird. Es ist zu viel, wenn man behauptet, die Katholiken glaubten, man könne durch Werke ohne die Gesinnung den Himmel erwerben. Wir haben aber Waffen genug, den Katholicismus zu vernichten. Wir bedauerten, dass die Zeit verlaufen war, um noch eine Katechisation zu halten — die kurzen Andeutungen waren nicht übel. — In der Pädagogik handelt R.: 1) vom menschlichen Herzen, als der Basis aller Erziehung, 2. von der Erziehungslehre im Allgemeinen, 3. von der Anwendung derselben auf den Unterricht — aus dem abgefragten Schema liess sich entnehmen, dass dieses Fach des Belehrenden und Anregenden für die Zöglinge viel enthielt. Möchte nur die Liebe, Treue und Salbung des Meisters auf sie übergehen! Die Sprachlehre (von Lehrer Steiger ertheilt) ist zweifelsohne eines der schwierigsten Fächer, welches kaum je alle sachverständigen Zuhörer befriedigen wird, denn Jeder meint die beste oder bessere Einsicht zu besitzen. Gewiss ist aber, dass der Lehrer dieses Faches in einem Seminar nie anders als ein wirklich wissenschaftlich und vielseitig gebildeter Mann sein sollte, was Hr. St., der sich übrigens alle Mühe gibt, schlechterdings nicht ist. Es wäre zu wünschen, dass die bern. Regierung, die so schöne Mittel besitzt (und oft vielleicht für nichtiges Zeug vergeudet), die Besoldung des Lehrers der deutschen Sprache so stellte, dass ein Mann von Wissenschaft sich melden könnte. Die Sache ist doch gar zu wichtig, denn die Sprache ist des Volkes Philosophie und das Fundament des Protestantismus. Doch ist man Hrn. St. die Anerkennung schuldig, dass die Zöglinge die praktischen Aufgaben recht brav lösten, was dem Lehrer jedenfalls zum Lob gereicht. Ueber Schweizergeschichte prüfte Hr. Zuberbühler, in sehr lebendiger, ansprechender Weise — nur wünschte ich hie und da den sehr subjectiven Pragmatismus weg, es ist eine Kunst, seine Gefühle zu zügeln, wenn man sein Herz auf dem rechten Fleck hat wie Z., aber die Kunst ist unerlässlich, sonst weckt man leicht Leidenschaft und die ist blind — über die Geschichte muss der Geist des Denkers ruhig thronen, wie Jehovah über dem Gewitter. Doch bewunderten wir jedenfalls diesen wackern Mann, wegen seines Selbstbeherrschungsvermögens, da wir vernehmen, dass sein geliebtes Weib auf dem Sterbebette liege. Möchte die Behörde sorgen, dass dieser Lehrer der Anstalt erhalten bliebe! In der Geographie (von Hrn. Mühlacker aus Schwaben) vermisse ich hie und da Bestimmtheit und Genauigkeit. — Der Ton des Lehrers war freundlich und sein Unterricht gewiss lehrreich. Derselbe lehrt auch Schönschreiben und Zeichnen, welches beides von guter Methode und Zucht des Lehrers zeugte — die akademischen Zeichnungen waren ungleich besser als die Landschaften, doch auch diese nicht übel, zumal da nach der Natur gezeichnet wird, was wir nur loben müssen. Ganz vorzüglich aber befriedigte mich das von Hrn. Weber (aus dem Züribiet) geleitete Examen im Klavierspiel — wir fanden in diesem Manne einen geistvollen und geschickten Musiker — er arbeitet gegenwärtig an einer Geschichte des bernischen Kirchengesangs, wozu er gewiss vor Vielen befähigt ist. Man erwartet auch von ihm für die Reform des berner Kirchengesangbuchs nur das Beste. Möge seine Arbeit die verdiente Anerkennung finden, nach dem Grundsatze, welcher in allen Regionen gelten soll: Ehre, dem die Ehre gebührt. Man wolle ja nicht als Bedingung setzen: dass die Sache nothwendig durch Synodalen vermittelt sei. Non quis, sed quid, sei hier die Regel. Möchte doch im Seminar Hrn. W. auch der Gesang übertragen werden, der sonderbarer Weise in den Händen eines Andern liegt, und wesentlicher Verbesserungen bedarf, denn er mangelt des Zarten und Anmuthigen, was bei aller Kraft bestehen kann. Das Rechnen lehrt Hr. Lehner, welcher in diesem Fache jüngst als Schriftsteller aufgetreten ist, und die Anthropologie der Arzt der Anstalt, Hr. Straub, ein Deutscher. Ein wackerer Lehrer ist auch Hr. Dietrich, schlicht, naiv, ein Mann, so ganz aus dem Volke und für das Volk, dessen Herz für alles Gute schlägt. Auffallend war, dass

man sich bei allem Unterricht des berndeutschen Dialekts bedient — warum nicht der Schriftsprache? Nicht minder fiel auf, dass einige Fächer zerrissen und unter verschiedene Lehrer vertheilt sind. Die gymnastischen und militärischen Uebungen sind in jeder Hinsicht erspriesslich, der Prüfung wohnte ausser einem oder zwei Mitgliedern des Erziehungsdepartements eine Anzahl Geistlicher und Secundarlehrer und eine grosse Menge ehemaliger Seminaristen bei — ein schönes Zeichen der Liebe zur Anstalt und des Eifers für Bildung. Gottes Segen walte über diesem Hause! O! wie lechzet unser Erdreich nach Segen!

Thun, im Sept. Die Stadt Thun versorgt ihre Waisenknaben in einer besondern Anstalt. Seit einigen Jahren hatte ein Mann sie geleitet, welcher zugleich Stadtseckelmeister, Thierarzt und Lagercommissär war, ein Mann von vielem Verstand, aber von keinen pädagogischen Kenntnissen und eben sonst zu sehr beschäftigt — die Knaben waren daher häufig ihnen selbst überlassen, die Früchte konnten nicht ausbleiben. Endlich dankte der Mann ab, und es gelang einen jungen Primarlehrer, Namens Vogt, zu finden, der es mit Gott unternahm, bei den verwilderten Burschen Vaterstelle zu vertreten. Dieser neue Waisenvater hat nun in kurzer Zeit recht Bedeutendes zu Stande gebracht, und Jedermann ist zufrieden — man hofft nun nicht von so verzogener Jugend Besseres. Zum Zeichen der Anerkennung hat ihm jüngst der Stadtrath seine Besoldung (nebst freier Wohnung) auf L. 1000 erhöht, und dazu noch eine schöne Gratification gegeben. Ein solcher Stadtrath verdient, wie ein solcher Lehrer öffentliche Anerkennung. Aber soviel vermag nur reine Liebe! Sie dringt auch durch eine harte Rinde hindurch und macht das Starre flüssig.

5. St. Gallen.

(2. u. 3. Gymnasien und h. Bürgerschulen.) S. Gallen, Jan. Die im hiesigen Canton gesetzlich bestehende confessionelle Trennung, die nicht nur für die Kirche (wo sie am Orte), sondern auch für das Schulwesen gilt, verschuldet, dass eine Vereinigung der aus Gymnasium, Realschule und Seminar bestehenden kath. Cantonsschule und des reformirten Stadt-Gymnasiums noch immer nicht hat zu Stande kommen können. Die (reformirte) Stadt hat in den letzten Monaten ihre Anstalt, obzwar nach einem etwas confusen Plane erweitert; über der städtischen Realschule erhebt sich nämlich jetzt eine „höhere Lehranstalt“ in zwei Abtheilungen, die „Industrieschule“ und „Wissenschaftliche Schule“ * heissen. Das bisherige Stadt-Gymnasium geht in der letzteren auf, die einen fünfjährigen Curs und neuerdings durch Aufstellung einer zweiten Professur (für deutsche Litteratur und lateinische Sprache) eine Vermehrung der Lehrerkräfte gewonnen hat. Ein grosser Uebelstand ist dies, dass in den „allgemeinen humanistischen Fächern“ die Schüler beider Abtheilungen den Unterricht gemeinsam haben. — Für die Industrieschule werden als Lehrgegenstände genannt: niedere und höhere Mathematik, darstellende Geometrie, Linearzeichnen, Maschinenkunde, Mechanik, technische Chemie (wofür ein angemessenes Laboratorium eingerichtet ist), Kaufmännisches Rechnen und Buchhaltung, französische, englische und italienische Sprache. Die Industrieschule hat drei Jahrescurse, Mathematik und Physik lehrt der von der kath. Cantonsschule zu ihr übergetretene Prof. *Heike* (aus Braunschweig), neu angestellt wurden Prof. *Selinger* von der Kreisgewerbschule in Amberg und Hr. *Delabar* von der Gewerbschule zu Freiburg im Breisgau für die technischen Fächer. — Die Schüler werden, nachdem sie die Realschule absolvirt, mit etwa 14 Jahren aufgenommen, Schüler, deren Eltern nicht St. Galler Bürger sind, zahlen 24 fl. Schulgeld.

(4. Volksschulwesen.) Evangelisches Erziehungswesen. Dem wohlausgearbeiteten Jahresberichte des Erziehungsraths evangelischer Confession für das Jahr 1841 entheben wir nachstehende Daten: Die Anzahl der Primarschulen hat sich von 149 auf 153 gehoben. Diese 153 Schu-

---

* Warum nicht: Gymnasium?

len wurden von 8357 Alltags- und 1837 Ergänzungsschülern besucht, also durchschnittlich eine Schule von 54 Alltags- und 12 Ergänzungsschülern. Gesetzliche Jahrschulen von 48 Wochen Schulzeit bestehen nur 26. Die übrigen sind Halbjahrschulen. Oberutzwyl gebührt das Verdienst, die bisherige Schulzeit von 40 Wochen auf das gesetzliche Minimum von 24 Wochen herabgesetzt zu haben. Von den Alltagsschülern wurden versäumt 75,154 halbe Tage mit Entschuldigung, 54,943 ohne Entschuldigung, während die Ergänzungsschulen 3864 halbe Absenztage mit Entschuldigung und 8391 ohne Entschuldigung nachweisen. Durchschnittlich kommen auf jeden Alltagsschüler ungefähr 9 entschuldigte und 7 unentschuldigte halbe Absenztage, und auf jeden Ergänzungsschüler 2 mit Entschuldigung und 4 ohne Entschuldigung. Der Amtsbericht trägt den häufigen und bösartigen Krankheiten, die sich bei vielen Kindern in gedachtem Schuljahr einstellten, gebührende Rechnung, ohne die Pflichtnachlässigkeit mancher Ortsschulräthe zu vergessen. Der Zustand der Schullocale wird als sehr befriedigend erklärt. An 8 Schulkreise wurden für Schulhausbauten 800 fl. Unterstützung verabfolgt. Von den bestehenden Schulhäusern enthalten 80 Lehrerwohnungen. Das Gesammtvermögen aller evangelischen Schulen, die Schullocale inbegriffen, bestand Ende 1840 in 801,227 fl. 22 kr., Vermehrung im Jahr 1840 30,764 fl. 19 kr. Insoweit die Schulfonds nicht hinreichen, werden die Schulbedürfnisse durch die Schulgelder der Niedergelassenen (das evangelische Schulwesen ist Sache der Ortsgemeinden), welche sich durchschnittlich auf 6 kr. pr. Woche belaufen, bestritten, und insofern sich auch diese ungenüglich erzeigen, durch Steuern der Genossenbürger gedeckt. Die Leistungen der Primarschulen werden befriedigend genannt. Das Lesen wird in bald allen Schulen durch die Lautirmethode gelehrt. Die Sprachlehre wird meist nach *Wurst* betrieben. Das Rechnen wird gut cultivirt. Die Formenlehre ist in Aufnahme. Der Gesang ist beliebt im Volke. Sogenannte gemeinnützige Kenntnisse, zu welchen der Erziehungsrath Geographie und Geschichte zählt, finden gehörige Pflege. Dem Mangel an Lehrmitteln fängt man an, durch gemeinsame Verständigung beider Erziehungsräthe, des katholischen und evangelischen, zu begegnen. Diese Uebereinstimmung ist ein freundliches Eiland auf der wogenden confessionellen See. Der Erziehungsrath freut sich der hin und her entstehenden Mädchenarbeitsschulen, für welche keine gesetzliche Verpflichtung besteht. Oeffentliche Realschulen bestehen bisher nur in St. Gallen, Rheineck, Altstätten und Lichtensteig. Dem Vorsteher der Realschule in Rheineck, Hrn. Arbenz, wird verdientes Lob. Privatrealschulen finden sich in Neu St. Johann, Ebnat, Wattwyl und Heerbruck (hier für Engländer). Dass Werdenberg noch keine Realschule zählt, ist zu bedauern. An den Mitteln fehlt es nicht, aber vielleicht an der Rivalität der Localitäten. Dem Lehrerseminar in Kreuzlingen werden fortwährend evangelische Jünglinge anvertraut. Es befanden sich ihrer 9 im Jahr 1841 daselbst. Die Meisten derselben werden mit namhaften Unterstützungen bedacht. 17 Individuen bestanden die Lehrerprüfung. Die Lehrergehalte werden durch Grossrathsbeschluss in der Weise erhöht, dass der niedrigste halbjährliche Gehalt von 100 fl. auf 120 fl. gebracht werden mag, wenn anders die Schulgenossenschaften für jährliche Mehrleistungen von 10 fl. sich verpflichten. Als Aufmunterung für würdige Lehrer wurden unter 39 Lehrer 381 fl. vertheilt. Die Lehrerwittwenkasse besitzt einen Fond von 7673 fl. 45 kr. und hat um 354 fl. 38 kr. zugenommen. Die Theilnahme der Lehrer an den Lehrerconferenzen wird gerühmt. Die Bezirksschulräthe leisten, was sie können. Der Erziehungsrath — fügen wir schliesslich bei — verdient Anerkennung für seine gemeinnützige Thätigkeit!

6. Thurgau.

(**1. Behörden.**) Dem Amtsbericht von 1841 entnehmen wir folgende Data: Der Canton zählt 245 Schulen mit 16,359 Alltags- und Uebungsschülern. Auf einen Schüler fallen 3⅞ Absenztage. Die Schulfundationen betragen jetzt 620,006 fl. — Die Secundar- und Lateinclassen in Arbon, Bischofszell, Diessenhofen, Frauenfeld, Steckborn, Wengi und Weinfelden

zählen 219 Schüler. Die (mit dem Seminar verbundene) landwirthschaftliche Schule in Kreuzlingen, im Nov. 1841 eröffnet, begann mit 30 Schülern. Im Seminar zu Kreuzlingen befinden sich 73 Zöglinge aus 7 verschiedenen Cantonen. Der Staat trug für das Unterrichtswesen 11,000 fl. bei.

März 1842. Seit einigen Monaten stezt der Gedanke einer Cantonsschule die Gemüther in Bewegung. Noch ist Alles unsicher, doch wäre zu wünschen, dass es den Freunden einer solchen Anstalt gelänge, den Gedanken zu realisiren.

Folgender Artikel der Thurgauer Zeitung kann Auswärtigen eine Vorstellung von der Lage der Sache geben:

Zwar ist die Vorlegung des Novizengesetzes auf die Tagesordnung der nächsten Versammlung des grossen Rathes gesetzt; allein noch ist der Entwurf nicht bekannt gemacht, und so kann wenigstens in der ersten Abtheilung der Winterversammlung über das Gesetz nicht eingetreten werden.

Hingegen scheint die Entscheidung einer Vorfrage schon in einer der ersten Sitzungen zur Behandlung zu kommen, der Vorfrage nämlich, ob man den Klöstern die Unterhaltung einer Kantonsschule zur Pflicht machen, und die an die Klöster gestellte Zumuthung, gemeinnützige Zwecke zu fördern, in ihren Geldbeiträgen an die Kantonsschule concentriren wolle? Diese Leistung wäre dann gewissermassen das Lösegeld für die Eröffnung des Noviziats.

Wenn man sich an den Eifer und an die Strenge erinnert, mit welcher die Staatsverwaltung über die Klöster verhängt und die Aufnahme von Novizen suspendirt wurde; wenn man sich erinnert, wie das Missverhältniss so zahlreicher Klöster und einer so geringen katholischen Bevölkerung des Kantons grell heraus gehoben, wie die Unverträglichkeit der Klostercorporation gegenüber dem wahren Staatsinteresse laut behauptet wurde: so erscheint die in Aussicht stehende Beilegung des Klosterhandels fast als ein schmählicher Rückzug, und bei dem Antrage, mit einer Kantonsschule sich zufrieden zu stellen, möchte man fast ausrufen: Viel Geschrei und wenig Wolle!

Von anderer Seite aber betrachtet, — was will man anders machen? Haben wir Thurgauer den Muth oder den gewaltthätigen Sinn Aargau's, die Aufhebung der Klöster zu decretiren? Sind uns Gründe dazu gegeben, wie Aargau sie hatte? Und wenn Muth und Gewaltthätigkeit und Gründe vorhanden wären, wollen wir eine neue Brandfackel in die schweizerische Eidgenossenschaft hineinwerfen und den Bund aufs Spiel setzen? Wäre es klug, die katholische Bevölkerung und ihre Repräsentation im Gr. Rathe so mit ihren bereits gemachten Remonstrationen zurückzuweisen, dass eine offene Parteiung einträte und vielleicht die Tagsatzung einzuschreiten veranlasst würde?

Wenn diese Fragen von dem kühlen Denker verneint werden müssen, was bleibt übrig? Nichts anderes, als das lange verheissene Novizengesetz einmal zu geben, die Klöster zu toleriren und ihre Kräfte so gut als möglich zum Besten des Kantons, zu gemeinnützigen Stiftungen zu benutzen.

Unter den gemeinnützigen Anstalten, die sich mit klösterlichen Instituten verbinden lassen, ist keine grosse Auswahl. Die schweizerische gemeinnützige Gesellschaft stellt drei Classen gemeinnütziger Anstalten auf: Schulwesen, Armenwesen und Gewerbswesen. Vom Gewerbswesen wird man nun zuvörderst in Bezug auf die Klöster abstrahiren; es ist genug, dass die Karthause den Weinhandel treibt. In Bezug auf das Armenwesen ist Münsterlingen bereits in Anspruch genommen und hat neuerlich das Anerbieten gethan, die Krankenpflege zu übernehmen. Ein eigentliches Armenhaus, zur Pflege brod- und verdienstloser Menschen, könnte zwar nicht ganz ausser Wege sein; allein grosse Armenhäuser arten gewöhnlich in Pflanzstätten der Faulheit aus und sind Gottlob zur Zeit für den Kanton Thurgau kein Bedürfniss. Erziehungs- und Unterrichtsanstalten sind daher fast ausschliesslich die Institute, die man mit Klöstern in Verbindung setzen könnte; und für dieses wollen diese sich auch anheischig machen. Fischingen will eine Lehranstalt für studirende Jünglinge einrichten; Kreuzlingen

ebenfalls; und Katharinenthal anerbietet sich zur Erziehung armer Mädchen, die andern Frauenklöster zur Ertheilung von Unterricht in weiblichen Arbeiten. Kann man mehr fordern?

Schwerlich kann man mehr verlangen, und doch ist's im Allgemeinen wenig, was geboten wird. Man versichert, dass die Uebernahme der Krankenpflege durch Nonnen im Kantonsspitale, weder in Rücksicht auf Ersparung, noch in Rücksicht auf die Krankenbehandlung bedeutenden Vortheil gewähren könne. In Bezug auf die Wissenschaft beweiset die längste Erfahrung, dass sie in den Klöstern ein seltener Gast sei, und dass sie, wo sie sich noch finde, sich als eine Magd der klösterlichen Zwecke und Interessen müsse behandeln lassen. Mit den Mädchenarbeitsschulen in Frauenklöstern hat es gleichfalls nicht viel auf sich; nur die nächsten Umgebungen können davon Gebrauch machen. Weibliche Erziehungsanstalten in Klöstern aber würden die Gefahr mit sich führen, in Vorschulen für den Novizenstand auszuarten; und so gut und wohlthätig eine weibliche Armenschule in Katharinenthal auch sein möchte, wird man immerhin sorgfältig wachen müssen, dass in derselben die Neigung zum beschaulichen Leben nicht zu viel Nahrung bekomme.

Die Tagsatzung dringt auf Erlassung eines Novizengesetzes; man hat es ihr verheissen und zwar bestimmt verheissen, um ihre Einmischung abzulehnen. Will man nicht Skandal machen, so muss man die Sache zur Hand nehmen. Immerhin umzäune man die Eingangspforten der Klöster; man lasse nur Leute eintreten, die ihrem Alter nach auch wissen können, was sie thun; man fordre von den jungen Mönchen die Kenntnisse, welche für den geistlichen Stand im Allgemeinen nothwendig sind; man verhüte fremdartige Verwendung des Klostervermögens: — aber man halte auch fest an der von jeher gemachten Clausel: der Fortbestand der Klöster ist gesichert unter der Bedingung, dass sie gemeinnützige Zwecke fördern, — und vergesse daher nicht, dass eine Kantonsschule wirklich etwas sehr Gemeinnütziges wäre.

Schon vor einem halbdutzend Jahren haben das Obergericht, die beiden Kirchenräthe, der Sanitätsrath gegen den Erziehungsrath und durch diesen gegen den Grossen Rath übereinstimmend die Klage ausgesprochen, dass die jungen Geistlichen, Juristen, Aerzte bei den Prüfungen in der Regel sehr mangelhafte Vorkenntnisse verrathen, und dass diese mangelhaften Vorkenntnisse als die Ursache einer meistens sehr oberflächlichen Berufsbildung anzusehen seien. Die Studirenden kommen gewöhnlich erst spät dazu, die Anfangsgründe wissenschaftlicher Bildung in den wenigen Lateinschulen oder bei einzelnen Geistlichen zu erwerben, suchen dann in den auswärtigen Anstalten bei den Gymnasien so gut es geht, durchzuschlüpfen oder gehen geraden Weges auf die Universität, und treiben auch da, um nur recht bald fertig zu werden, blos das Allernothwendigste. Wenn sie mit den Studirenden anderer Kantone, welche gute Schulen durchgemacht haben, oder gar mit deutschen Studenten sich vergleichen, erscheinen sie sich selbst als wissenschaftliche Stümper, die jeden Augenblick ihre Unwissenheit verrathen. Es ist um die Thurgauischen Studenten, einige wenige Ausnahmen abgerechnet, von jeher ein wahres Elend gewesen; das werden die Zürcher, die Berner, die Basler und selbst die Thurgauer bezeugen müssen, wenn sie aufrichtig reden wollen.

Dieser Stümperei soll man einmal ein Ende machen, und zwar damit, dass man eine Kantonsschule einrichte. Wenn ein Knabe bei Hause oder in einer Secundarschule, bei einem Pfarrer, in einem Kloster u. s. w. zwei bis drei Jahre Latein gelernt hat, dann trete er in die Kantonsschule und mache einen regelmässigen Curs von drei bis vier Jahren, wie das anderwärts auch geschieht. In der Kantonsschule wird er beaufsichtigt, seine Fähigkeiten können sich ruhig entfalten; er lebt, studirt unter den Augen von Männern, die seinen Eltern jeden Augenblick über sein Verhalten Kenntniss zu geben bereit sind und ihnen sagen können, ob der junge Mensch wirklich Talente zum Studiren habe, oder blos von der Sucht geplagt sei, ein Herr zu werden. Hat er die Probe wohl bestanden, dann

gehe der Kantonsschüler auf eine noch höhere auswärtige Anstalt, wohlgemuth und freudig und reihe sich unter die Jünger der Wissenschaft ein.

Eine Kantonsschule kann aber und soll nicht nur Geistliche, Juristen und Mediciner vorbereiten; sie wird vielmehr auch Gewerbsleuten nützlich werden. Warum steht es mit unsern Gewerben nicht besser im Thurgau und in der Schweiz? Darum, weil wir nichts wissen, sagte letzthin ein viel erfahrener und einsichtiger, weitgereister Mann. Weil wir nichts wissen, machen wir auch keine neuen Erfindungen im Gewerbswesen, sondern müssen alles von den Engländern, Franzosen und Deutschen lernen und kommen dann gewöhnlich mit unserem Eifer zu spät. Andere Kantone haben diesen Uebelstand bereits erkannt und mit ihren Kantonsschulen Gewerbsschulen verbunden. Das soll auch mit der Thurgauischen Kantonsschule geschehen.

Bringt uns der Klosterhandel eine Kantonsschule, so ist damit viel gewonnen. Der Kanton Thurgau tritt dadurch gleichsam eine Stufe höher, Zürich, Bern, Lucern, Aargau, Solothurn, St. Gallen, Bündten, Wadt, Genf, Neuenburg, Basel, Schaffhausen u. s. w., sogar Glarus, Appenzell, Zug haben ihre höhern Lehranstalten; nur Thurgau entbehrt noch dieser nützlichen Zierde. Die tüchtigsten Männer des Kantons St. Gallen sind Zöglinge der dortigen Kantonsschule; Redner und Staatsmänner, auf welche der Kanton St. Gallen stolz ist, sind aus der dortigen Kantonsschule hervorgegangen; ohne sie wären sie in den niedern Kreisen ihrer Geburt verborgen geblieben. — Wir Thurgauer aber haben zwar schon lange von einer solchen Kantonsschule geplaudert; aber bis jetzt haben unsere studirenden Söhne von der Gnade Anderer zehren und sich mit ihren wissenschaftlichen Brosamen begnügen müssen.

Doch, was bedarf es noch mehr Schwatzens? So gemeinnützig und edel die Herren Kantonsräthe von vornherein denken mögen, so wird doch wahrscheinlich so viel Eigennützelei und Ortsgeistelei dazwischen fahren, dass selbst die dargebotene gute Gelegenheit eine Kantonsschule zu erhalten, wieder entschlüpft. Die Thurgauer haben schon oft über dem langen Besinnen das Zugreifen vergessen.

(**4. Volksschulwesen.**) Im Herbste 1842 haben sich die Thurgauischen Schullehrer, etwa 200 an der Zahl, zu einem allgemeinen Wittwen- und Waisen-Unterstützungsvereine (für beide Confessionen) constituirt.

(**6. Armenschulen** u. s. w.) Ueber die oben bereits erwähnte in Kreuzlingen bestehende landwirthschaftliche Armenschule (deren Comité von den Thurgauischen Gemeinden bedeutende Geldbeiträge empfängt, wie denn auch die Regierung auf 6 Jahre jährliche 500 fl. bewilligt hat) sprach sich Hr. Director *Wehrle* in der Eröffnungsrede also aus:

„Verehrteste Freunde! Sagt, thut nicht gerade in unserer verhängnissvollen Zeit eine solche Erziehungs- und Bildungsweise der landbebauenden Volksclasse Noth? Wie stehen die Aussichten mit dem Handel? Wie schwankend steht es gegenwärtig mit der Fabrikation? Wie bald kann der Fall eintreten, dass sie stockt, und wir, wie noch nie gedrungen, werden unsere Kräfte auf die Land- und Handwerksindustrie, die Hand an die Spate oder den Pflug legen. Können wir den drohenden Gefahren durch Stockung des Handels und der Fabrikation besser entgehen, als wenn wir uns bemühen, unserer landwirthschaftlichen Schule und aber auch überhaupt unsern Volksschulen eine Einrichtung zu geben, durch welche sie die Pflanzstätten eines industriösen Sinnes, Schulen fürs Leben werden? Bauen wir nicht einer solchen drohenden Verarmung, mit der gewöhnlich auch das sittliche Leben gefährdet ist, am zweckmässigsten durch landwirthschaftliche Schulen vor? Was können wir Besseres thun, als unsere volle Aufmerksamkeit auf die Landökonomie richten, durch die wir nach und nach lernen, die in sie von der Vorsehung so reichlich gelegten Schätze zu heben und auf diesem Wege zu einem Wohlstande zu gelangen, der nicht nur sicherer als ein Fabrikationswohlstand, sondern auch darum schätzbarer ist, weil er der Entsittlichung und Entnervung entgegen arbeitet und unser in Kraft gesunkenes Geschlecht wieder stärkt und erhebt."

7. Basel (Stadt.)

(2, 3, 4.) Basel, 22. Dec. 42. In meinem letzten Briefe habe ich Ihnen versprochen, sobald ein definitiver Entscheid über unser Mädchen-Schulwesen vom Gr. Rathe gefasst sein würde, Sie davon in Kenntniss zu setzen. Dass ein solcher erfolgt ist, werden Sie schon aus öffentlichen Blättern erfahren haben. Ich hätte mein Versprechen schon früher gelöst, wenn nicht ein Verlust, der unser Gymnasium betroffen und unserm ganzen Lehrercollegium sehr nahe zu Herzen geht, auch meine Seele völlig in Anspruch genommen hätte, der Tod unseres lieben Rectors *Daniel Laroche*. Er starb den 15. December am Nervenfieber. Die Schule verliert an ihm einen Leiter, der in Gewissenhaftigkeit in der Pflichterfüllung seines Gleichen nicht leicht finden wird; das Lehrercollegium einen Vorsteher, dessen Humanität und milde Gesinnung in theurem Andenken bleiben wird.

Was nun die Organisation des Mädchenschulwesens betrifft, so halte ich es für das Gerathenste, Ihnen ein Exemplar des Gesetzes zu schicken, damit sie eines Theils selbst eine vollständige Uebersicht gewinnen, theils nach den Bedürfnissen Ihrer Revue den Auszug machen können. Ich gebe Ihnen blos noch eine Uebersicht über das Mädchenschulwesen, wie es bisher war, damit das neue Gesetz um so besser gewürdigt werden kann.

Unser Mädchenschulwesen bestand bisher aus zweierlei Schulanstalten, den Gemeindeschulen und der sog. obrigkeitlichen Töchterschule. Die Gemeindeschulen, vier an der Zahl, waren bisher die Volksschulen für die weibliche Jugend. Obschon sie (unter einem Lehrer und zwei Lehrerinnen) zwei Classen mit vier einjährigen Cursen hatten, so blieben doch eine grosse Zahl von Mädchen in diesen Schulen länger, als sie eigentlich dahin gehörten, und veranlassten eine Ueberfüllung dieser Classen und brachten auch Störung in den Lehrplan. Sie waren genöthigt, hier zu bleiben, weil keine höhere Anstalt das Begonnene fortsetzte. Die obrigkeitliche Töchterschule nämlich, welche aus fünf Classen besteht, stand, wenn sie auch gleich nicht mit den Elementen anfieng, doch in keinem Zusammenhang mit den Gemeindeschulen, und wäre sie auch im innern Zusammenhang gestanden, so würde das von 6½ Batzen plötzlich auf 50 Batzen (50 Btz. = 3⅓ fl.) steigende monatliche Schulgeld, doch sehr viele Kinder vom Besuche der obern Anstalt abgehalten haben. Diese Töchterschule baute nicht auf die Gemeindeschulen und die Geimeindeschulen ignorirten die Töchterschule. — Diese obrigkeitliche Töchterschule war ursprünglich eine Stiftung der gemeinnützigen Gesellschaft (1813); im Jahre 1814 wurde sie zu einer obrigkeitlichen erhoben, doch so, dass die gemeinnützige Gesellschaft einen Geldzuschuss und etliche Committirte zur Beaufsichtigung gab. 1818 zog sich diese Gesellschaft gänzlich davon zurück, und die Schule stand ganz unter den Staatsaufsichten und erhielt von da an zu den drei ursprünglichen Classen noch zwei höhere.

Die neue Organisation hat nun der alten gegenüber zweierlei charakteristische Merkmale; erstens sind die Gemeindeschulen Primarschulen geworden, oder ein Unterbau zu einem höhern Anbau, d. h. zu der über ihnen stehenden allgemeinen Töchterschule und der sog. Realschule; zweitens gibt uns diese neue Organisation eine neue Schöpfung in der zuletzt genannten Realschule. Realschule und allgemeine Töchterschule fangen da an, wo die Gemeindeschulen aufhören, unterscheiden sich aber dadurch, dass die Realschule, blos auf 2—3 Jahrescurse ausgedehnt, für Mädchen berechnet ist, deren ökonomische Verhältnisse sie schneller in das häusliche Leben einzutreten nöthigen, während die auf fünf Jahrescurse ausgedehnte allg. Töchterschule von denen benutzt werden wird, die ihren Bildungsgang bis ins 16. oder 17. Jahr ausdehnen können. Auffallend ist allerdings der Name Realschule; eine Rechtfertigung für denselben kann freilich nicht in ihrem Worte gefunden werden. Aus der Zahl der vorgeschlagenen Benennungen wählte der Gr. Rath gerade diese, weil man sich dachte, diese Schule würde gerade diejenige Stellung im Mädchen-Schulwesen einnehmen, welche die [freilich auch unrichtig benannte] schon bestehende Realschule im Knabenschulwesen einnimmt.

Ob diese Anstalten dem Bedürfnisse entsprechen, das werden die nächsten Jahre lehren. Darin aber werden Sie wohl mit mir übereinstimmen, dass diese neuen Schöpfungen ein anerkennungswerther Beweis des edeln Strebens unserer Behörden sind, die Volksbildung zu heben.

Da der vorstehende Brief unseres geehrten Hrn. Correspondenten alles Wesentliche des neuen Gesetzes bereits erschöpft, so fügen wir aus dem Gesetze nur Einiges bei.

I. *a.* Gehälter. Die (4) Lehrer der (4) Gemeindeschulen, wöchentlich 34 Stunden, wovon 16 auf die untere, 18 auf die obere Classe.

α. Fixum 1100 Fr.

β. Die Hälfte des Schulgeldes beider Classen, wofür als Minimum 1300 Fr. garantirt sind.

γ. Freie Wohnung, oder dafür 200 Fr.

Diess macht 1600 Schw.-Fr. = 1100 fl.

b. Die (4) Lehrerinnen der (4) Gemeindeschulen haben für 27 Stunden Unterricht in weiblichen Arbeiten an Fixum 500 Fr. und vom Schulgelde als Minimum 200 Fr.

c. Die vier Gehülfinnen haben 300 Fr. Fixum und vom Schulgelde als Minimum 100 Fr.

II. Die Realschule (d. i. die Obere Abtheilung der vier Gemeinde(Primar)schulen, mit zwei Classen.)

a. Der Hauptlehrer 1600 Fr., dazu Wohnung und Holz.

b. Die Hülfslehrer erhalten 8—10 Batzen (32—40 kr.) für jede Stunde.

c. Die Lehrerinnen für jede Stunde 5—6 Btzn., die Gehülfin 4 Btzn.

III. Allgemeine Töchterschule (die höhere Töchterschule) mit 5 Classen.

a. Rector, Fixum 2000 Fr. nebst freier Wohnung und Feurung.

b. Die Hauptlehrer, welche wenigstens 20 Stunden geben, erhalten pro Stunde 12 Btzn., die Hülfslehrer 10 Btzn., doch können ausgezeichnete Hauptlehrer 15 Btzn. und solche Hülfslehrer 12 Btzn. erhalten. (Das macht zu 20 Stunden gerechnet à 12 Btzn. = 48 kr. für einen Hauptlehrer jährlich 832 fl. = 1248 Fr.)

c. Die Lehrerinnen Fixum 800 Fr., die Gehülfinnen pro St. 4—5 Btzn.

Hr. Dr. Kobitz in Berlin wird gebeten, diese Besoldungsbestimmungen nicht in der Pr. Volks-Schulzeitung abdrucken zu lassen, um den im Dienste der guten Stadt Berlin stehenden Lehrern kein Herzeleid und der städtischen Verwaltung keine Schande anzuthun. Man muss freilich bedenken, dass es wenige so reiche Städte auf dem Continente gibt wie Basel.

Ueber den verst. Rector *Laroche* theilen wir aus der B. Z. folgenden Nekrolog mit; — zu seinem Nachfolger wählte der Erziehungsrath Hrn. Gymnasiallehrer *Burkhard*.

LaRoche war geboren den 16. Dec. 1790, durchlief die Schulen seiner Vaterstadt, und widmete sich dann dem Studium der Theologie, erst in Basel, später in Tübingen und Heidelberg. Nach seiner Rückkehr im J. 1812 wurde er in die Zahl der Candidaten des Predigtamts aufgenommen. Ein Jahr später übernahm er eine Lehrerstelle am Gymnasium, und im J. 1817, in der Zeit der Erneuerung unseres gesammten Schulwesens wurde er zum Conrector an dieser Schule erwählt. Er hatte in dieser Stellung den Unterricht in der Religion und in den alten Sprachen in den obern Classen zu besorgen. Bei der im J. 1831 erfolgten Erledigung des Rectorats des Gymnasiums und der Realschule wurde ihm diese wichtige Stelle durch unmittelbaren Ruf übertragen. Die strenge Rechtlichkeit und Uneigennützigkeit, und der ruhige Ernst, die alles sein Thun und Lassen beseelten, die Unverdrossenheit, mit welchen er seinen Amtsverrichtungen oblag, die Milde seines Charakters, und eine wohlmeinende, entgegenkommende christliche Gesinnung, erwarben ihm die Liebe der zahlreichen Lehrer, die unter seiner Leitung standen, das unbedingte Zutrauen der Behörden, und die allgemeine Achtung und Zuneigung seiner Mitbürger. Er war der eigentliche Vater der Schule, welcher er vorstand, immer bereitwillig mit Rath und That überall auszuhelfen, wo Belehrung gesucht wurde oder

Nachhülfe irgend einer Art nöthig war. Als Bürger bewahrte er einen offenen Sinn für alles zu Stande kommende Edle und Gute und half nach Kräften getreulich mit, wo er sich mitzuhelfen berufen fand. Der sonst milde und ruhige Mann pflegte seinen Unwillen gegen jede auftauchende Gemeinheit der Gesinnung lebhaft an den Tag zu legen. Seit Erneuerung unserer Staatsbehörden war er Mitglied der Universitätscuratel. An der gemeinnützigen Gesellschaft war er lange Jahre hindurch als Mitglied der vorberathenden Commission thätig. Seit der Gründung der Erziehungsanstalt für arme Kinder in Beuggen, war er Vorsteher der leitenden Commission, und auch an der Missionsanstalt wirkte er als Mitglied des Committés eifrig mit. In den letzten Jahren, als er die Abnahme seiner körperlichen Kräfte fühlte, vermied er neue Verrichtungen zu übernehmen, um seinen Amtspflichten keinen Eintrag zu thun. Durch die Vermehrung der Schülerzahl, die gegenwärtig auf 450 ansteigt, und durch die Verdoppelung der Classen in Folge des unter seiner eifrigen Mitwirkung im J. 1837 hervorgegangenen neuen Gymnasialgesetzes, hatten sich die Obliegenheiten des Rectors des Gymnasiums bedeutend vermehrt, auch nachdem im J. 1841 die Leitung der Realschule einem besondern Rector war übertragen worden. Vor etwa 20 Jahren schon hatte eine gefährliche Krankheit seinen Körper geschwächt. In den letzten Jahren nahm die Schwäche zu, und kaum vermochte er sich in den Sommerferien von den Beschwerden seiner Amtsführung zu erholen. Eine unabhängige ökonomische Stellung hätte ihm längst schon gestattet, sich die so nöthige Ruhe zu gönnen, er hielt es aber für Pflicht, in der ihm angewiesenen Stellung zu beharren. Auch in seiner letzten kurzen Krankheit versah er länger seine Amtsgeschäfte als seine Kräfte ihm gestatteten, und er verschied nach kurzem Krankenlager, seinen klaren Geist und die ruhige christliche Ergebung bis ans Ende bewahrend, den 15 Dec. in einem Alter von 52 Jahren. Tief und allgemein wird der Verlust gefühlt, den unser Gemeinwesen durch den Hinscheid dieses schwer zu ersetzenden Mannes erleidet. Die Kirche vermochte nicht die Menge zu fassen, die bei seinem Leichenbegleite die letzte Ehre ihm erweisen wollten.

22. Tessin.

Das „Solothurnerblatt“ (radical) gibt folgenden Bericht über das Schulwesen und A. im Canton Tessin:

„Viele Gemeinderäthe können nicht lesen noch schreiben. Die schlechte Verwaltung erzeugt Prozesse auf Prozesse. — Das Impfen gilt an vielen Orten für unkatholisch, aus manchen Bezirken hat man noch gar keinen Impfrapport. Im Lokarner Bezirk gibt es Gemeinden, die ihre Todten nicht anders als in die Kirchen hinein begraben wollen. Im ganzen Land ist keine Anstalt, um Irren unterzubringen, und alle Jahre hört man von einem Unglück, das durch daherige Fahrlässigkeit entsteht. — Im Jahr 1840—41 sind 53 neue Schulen entstanden und 816 Kinder mehr als früher in die Schule gegangen. Sechs Gemeinden haben noch keine Schulen. Unter den Schulen gibt es aber sogenannte Privatschulen, die unter keinem Reglement und keiner Aufsicht stehen. Die Zahl der Schulkinder ist 7534 männliche und 3004 weibliche, auf $9\frac{1}{2}$ Seelen ein Schulkind. Die meisten Schullehrer sind geistlich, nur 97 von 373 sind weltlich. Diesen Sommer ist der erste Lehrcurs gehalten worden. Die Schulen liegen im Allgemeinen sehr darnieder. Durch Grossrathsbeschluss vom 26. Mai 1841 wurde auch der Grund zu Gewerbsschulen gelegt.

III. Niederlande.

(**2. Gymnasien und lat. Schulen.**) Der bei den Gymnasien zu Haag und Leyden im Jahre 1838 angefangene Versuch zur Ausbreitung und Vermehrung der Hülfsmittel zur besseren Heranbildung der Zöglinge wurde im Jahre 1839 fortgesetzt, und hat nach Ablauf jenes Jahrs, nachdem darüber eine besondere Untersuchung angestellt war, über alle Erwartung die erfreulichsten Resultate geliefert. Die sämmtlichen Lehrer sind von lebendigem, gegenseitigem Wetteifer erfüllt, der zugleich wohlthätig

auf den Wetteifer der Schüler einwirkt, und zur Genüge beweist, wie ganz ohne allen Grund von Einigen befürchtet wurde, dass aus dem gleichzeitigen Unterricht in den neueren Sprachen und Litteraturen grosser Nachtheil für das altclassische Studium entstehen würde. Durch eine, nach reifer Berathung eingeführte, Vertheilung der Gegenstände des Unterrichts hat man hinreichend gesorgt, dass für diejenigen Jünglinge, welche auf den akademischen Unterricht vorbereitet werden, das vorgenannte Studium Hauptsache bleibe, und keine Ueberladung stattfinde. Die niederländische Sprache und Litteratur, worin doch jeder gebildete Niederländer bewandert sein muss, wird aus dem Grunde zwar in einem ganzen Schuljahre cursorisch behandelt; der Unterricht aber in den gegenwärtigen fremden Sprachen wird in der Art geregelt, dass erst mit der französischen, hernach mit der deutschen, endlich mit der englischen Sprache ein Anfang gemacht werde. Auf dem Gymnasium im Haag befleissigt man sich besonders der mathematischen Wissenschaften, welche dort bei den Schülern, die für die Militär-Akademie, oder das Marine-Institut herangebildet werden, oder die solches ausserdem verlangen möchten, einen ansehnlichen Höhepunkt erreicht haben. Auch zu Harderwyk und zu Delft hat man im Jahre 1839 einen gleichen Versuch gemacht, über dessen Resultate jedoch erst in einem folgenden Jahre wird berichtet werden können. Zu Zütphen war am Ende des genannten Jahres der Plan für einen derartigen Versuch noch nicht zur völligen Reife gekommen. In mehreren Städten war derselbe noch ein Gegenstand der Berathung. Die Vorsicht, womit man hierin zu Werke geht, ist keineswegs zu tadeln. Es ist doch ganz in der Ordnung, dass etwaige Veränderungen für Anstalten, deren Einrichtung schon einen festen Boden gewonnen hat, vorher einer gewissenhaften Berathschlagung unterworfen werden, besonders in Angelegenheiten der Erziehung der Jugend für höhere Bildung. Daher kommt es denn auch, dass die Einführung jener Veränderungen, wovon hier die Rede ist, vorläufig noch als ein Versuch angesehen werden muss, und dass man es noch nicht für rathsam gehalten, in dieser Hinsicht allgemeine Maassregeln einzuführen. Dieses wird dann erst geschehen können, wenn die Sache selbst, durch eine längere Erfahrung, sich als durchaus zweckmässig wird bewährt haben. Inzwischen wird auch zu Assen der gleichzeitige Unterricht in den alten und neuen Sprachen regelmässig fortgesetzt, und ist auf den lateinischen Schulen zu Almelo und Enschede, in welchen Fabrikorten der eigentliche mittlere Unterricht grösseres Bedürfniss ist, als der in den gelehrten Sprachen, durch eine erwünschte Veränderung in dem Personale der Lehrer, bei dem letzteren Besuch jener Anstalt, jener erstgenannte Unterricht sehr verbessert. Die Anstalt für den mittleren Unterricht, vereinigt mit der mittleren Schule zu Haarlem, hat im Jahre 1839 einen schweren Verlust erlitten durch den Tod ihres ausgezeichneten Directors, Hrn. *N. J. Steezens*. Dieses traurige Ereigniss hat dort Veranlassung gegeben zu Berathschlagungen, deren Zweck dahin führt, um das Gymnasium auf dem nämlichen Fuss, als das im Haag einzurichten. In den übrigen lateinischen Schulen wird inmittelst der Unterricht in der eingeschlagenen Weise fortgesetzt. Der Unterricht in den alten Sprachen bleibt überall Hauptsache. Die Geschichte, wo dieselbe früherhin blos auf die alten Völker eingeschränkt war, wird, wie zu Amsterdam, so auch in anderen Städten, stets weiter und in vielen Schulen schon bis auf die gegenwärtige Zeit ausgedehnt. — Gleichwie der vorgenannten Anstalt zu Haarlem ist auch der lateinischen Schule zu Rotterdam der Rector *W. Terpstra*, und der lateinischen Schule zu Arnheim der Rector *E. Waardenburg* durch den Tod entrissen worden, beide ausgezeichnete Männer, nicht blos durch ihre Gelehrsamkeit und durch die Gabe des Unterrichts, sondern auch durch ihr unermüdetes Bestreben, das Herz ihrer Zöglinge zu veredeln und ihren Geschmack zu bilden. Tüchtige Männer sind jedoch wieder an ihre Stelle getreten. Zu Arnheim ist dieses geschehen durch die Beförderung des Conrectors zum Rector. Derartige Beförderung ist als Mittel zur Ermunterung zu empfehlen, wenn nämlich Geschicklichkeit darauf Anspruch gibt.

Nie soll doch jene stattfinden, als allein im wesentlichen Interesse der Anstalt. Zu Rotterdam ist die vacante Stelle wieder besetzt von dem Rector der lateinischen Schule zu Mittelburg, dessen Verdienste dort allgemein anerkannt waren. Dass der übrigens geschickte Conrector das Rectorat nicht erhalten hat, solches scheint man seinem jugendlichen Alter zuschreiben zu müssen. — Die Zahl der Schüler hat sich an einigen Orten etwas vermehrt, an andern vermindert; die sämmtliche Anzahl hat sich vermehrt mit sieben, wie dieses hervorgeht aus der

Vergleichenden Tabelle, betreffend die Zahl der Schüler auf den Gymnasien und lateinischen Schulen vom Jahre 1834—1840.

Provinzen.	1834	1835	1836	1837	1838	1839	1840
Nordbrabant . . .	263	285	305	296	301	299	295
Geldern	173	170	171	142	134	127	139
Südholland . . .	215	205	187	172	191	207	228
Nordholland . . .	170	168	155	150	157	157	139
Seeland	30	33	34	37	38	31	32
Utrecht	105	96	96	100	96	115	91
Friesland	95	87	77	68	68	73	73
Oberyssel	97	102	101	110	102	78	39
Gröningen . . .	47	66	69	60	60	55	53
Drenthe	49	43	46	43	46	44	42
Total .	1244	1255	1241	1178	1193	1186	1155

IV. Elsass und Deutsch-Lothringen.

(4. Volksschulwesen.) Mühlhausen, 20. Dec. 1842. Unsre Schulen unter der Leitung des Directors Diehl sind in einem blühenden Zustande. Der Unterricht der Armenkinder ist geistentwickelnd, menschheitlich erziehend. Danken wir nun diese Richtung vor Allem dem Einflusse der Schriften *Diesterweg's*, so müssen wir um so mehr erstaunen und bedauern, dass einem energischen erfahrenen Schulmanne bei Ausübung seiner Pflicht Hindernisse in den Weg gelegt werden. Und das ist in demselben Augenblicke geschehen, als man ihn den bekannten Revers unterschreiben liess. Der Schullehrerstand muss selbständig werden. Der Geistlichkeit ihre Rechte! aber wir unsers Landes begreifen nicht, wie es möglich sei, noch länger den Wirkungskreis der Geistlichen und Schullehrer zu verwechseln. Wir behaupten fest, dass im Allgemeinen die Oberaufsicht der Geistlichkeit über die Schulen diesen nur schädlich gewesen ist. Nach den gelehrten Studien der Theologie, die, wenn sie ausschliesslich sind, zu dem bekannten durch Famulus Wagner repräsentirten Zerrbilde führen — nach diesen Studien muss der Theologe wiedergeboren werden aus Wasser und Geist, um in tiefer Beobachtung des kindlichen Herzens den Schlüssel des Unterrichts zu finden. Diesterweg ist ein wichtiger Mann für Preussen. Durch seine frischen Worte und klaren Gedanken haben wir uns ausgesöhnt mit dem deutschen Unterrichte, der uns durch Nachbar Stern's in Karlsruhe frömmelnde Richtung anzuwidern anfieng. Durch diesen Mann werden wir elsasser Schullehrer, wird unsere Jugend aufs neue an Deutschland gebunden; ja, wir wissen, dass in Paris, Lyon, Metz und Bordeaux Diesterweg's Anweisung für Schullehrer gelesen und gewürdigt wird. Ohne Schullehrerconferenzen ist keine Ausbildung der Pädagogik, die bis jetzt so wenig Wissenschaft als Kunst, sondern ein blosses Kunststück ist, möglich. Will Preussen dem Schwabenlande nachstehen, wo die Schullehrerconferenzen die wichtigsten, obgleich nicht immer in die Augen Aller springenden Ergebnisse lieferten? Das wäre Schade, Schade! Und hiermit unsern freundlichen, wir sagen getrost, deutschen Händedruck dem Berliner Pädagogen. Er komme, ihn bei uns in Wirklichkeit und seiner ganzen Wärme zu fühlen! (L. A. Z.)

Strassburg, Febr. Von dem auch als philosophischen Schriftsteller bekannten *inspecteur de l'Academie de Strasburg* (was einem preussischen Schulrath entspricht) und Prof. der Philosophie am protestantischen Seminar, Hrn. *Jos. Willm*, ist so eben ein werthvoller „Essai sur l'éducation du peuple" erschienen, von dem wir für Frankreich viel Gutes hoffen. Der Verf. berücksichtigt genau die französischen Bedürfnisse, geht aber von deutsch-pädagogischen Ideen aus, wie er denn in vielen wichtigen Bestimmungen mit den von dem Herausgeber der Pädag. Revue da und dort ausgesprochenen Ansichten und Forderungen zusammentrifft. Ich mache Sie auf die Schrift aufmerksam, wir sind begierig darauf, welchen Eindruck sie bei deutschen Schulmännern macht.* — Das hiesige protestantische Seminar hat in den letzten Tagen des vorigen Jahres einen vortrefflichen Lehrer verloren, der schon darum hier nicht leicht zu ersetzen ist, weil er ein sehr tüchtiger Philolog war. Prof. *Lachenmeyer* war ein geborner Pfälzer.

V. Die russischen Ostseeprovinzen.

Dorpat, Dec. Der ehemalige Rector der hiesigen Universität, Prof. Dr. *Ulmann* ist, wegen Annahme eines ihm von den Studirenden dargebotenen silbernen Pokals, seines Amtes entlassen worden, und der gegenwärtige Rector, Prof. Dr. *Volkmann*, hat desshalb die Rectoratsfunctionen niederlegen müssen.

Närrisches Land, dieses Russland. Es gibt daselbst Gesetze gegen Bestechung, die Niemand hält, und wenn dann einmal offen geschenkt wird, so wird das als Bestechung bestraft. Curiose Logik!

B. Europa.

a. Germanische Länder.

II. Schweden und Norwegen.

Christiania. Seit der pädagogischen Reise des Rectors Bugge aus Drontheim in den deutschen Staaten ist eine Commission, zu welcher auch dieser entschiedene Humanist gehörte, mit der Ausarbeitung einer neuen Schulordnung beschäftigt gewesen, die jedoch nicht zu Stande gekommen. Nunmehr sind die Professoren *C. A. Holmboe*, *C. M. Keyser* und *Schweigaard*, nebst dem Artilleriecapitain *Foss* mit der Revision der die Universität und den militairischen Unterricht betreffenden Verordnungen beauftragt worden. Schon sehen Einige den Sieg des Realismus über den Humanismus voraus, und sehr zweifelhaft scheint es, ob man sich nicht zu einer Verschmelzung der militairischen mit der akademischen Bildung, dem Beispiele anderer Staaten zuwider, entschliessen werde.

III. Grossbrittanien und Irland.

London, Dec. Auch in England, wo die Staatskirche das Erziehungswesen, insofern es ein öffentliches ist, in so feste Regeln gebracht hat, taucht mehr und mehr der Streit zwischen Humanismus und Realismus auf. Die Torypresse vertheidigt im Allgemeinen den erstern, die liberale Journalistik den letztern. Eine Zeitung der Industriellen Stadt Leeds sagte neulich unter der Aufschrift: „Gelehrte Unwissenheit:" „Wir wollen nicht behaupten, dass unsere höheren Classen ihr Alphabet nicht kennen; viele von ihnen sind im Gegentheil gelehrte Leute, was man so nennt. Sie verstehen die todten Sprachen, und in Oxford und Cambridge haben sie auch in Logik und Metaphysik herumgestümpert. Was indessen wirkliche Geistes- und Herzensbildung betrifft, sind, glauben wir, unsre höhern Classen im Allgemeinen so wenig erzogen wie die arbeitenden Classen, die von jenen gern das unwissende gemeine Volk genannt werden." „Diese Bemerkungen," fügt der Sun hinzu, „sind so gerecht als streng, wie Jedermann zugeben muss, der nur einigermaassen das in unsern fashionabeln Schulen befolgte Unterrichtssystem kennt. Neuere Sprachen, Mathematik,

* Sie ist uns durch die Güte des Hrn. Verf. bereits zugekommen und wir werden gelegentlich darüber ausführlich berichten. D. H.

Politik — dieses Wort im weiteren Sinne genommen — Geschichte, Finanzkunde, Naturwissenschaften und alle jene verschiedenen Künste und Kenntnisse, deren das wirkliche Leben bedarf, sind da fast gänzlich verabsäumt. Griechisch und Latein — das sind die einzigen gesuchten und geachteten Studien, und zeichnet sich nur ein Junge auf der Schule und Universität durch genaue Bekanntschaft mit den Versmaassen der griechischen Chöre, durch Fertigkeit in Hexametern und Pentametern und durch lateinische Reden über den Tod des Brutus u. dgl. aus, so hat er alle Eigenschaften ein brittischer Gesetzgeber zu werden. Es ist in der That hohe Zeit, diesem unsinnigen Erziehungssystem ein Ende zu machen und die höheren Classen zu der Einsicht zu bringen, dass zu einem Staatsmann noch etwas mehr gehört als Belesenheit in den Classikern." — Das englische Schulwesen, besonders an den Universitäten, leidet ohne Zweifel an manchem scholastischen Wust und Schlendrian und ist, im Vergleich mit dem deutschen, sehr unvollständig; indessen dürften die Tories und die anglicanische Geistlichkeit doch nicht Unrecht haben, wenn sie an den classischen Studien als Grundlage aller formalen Bildung, die durch keine Realien und modernen Sprachen ersetzt werden kann, festhalten, und sich dabei auf die Erfahrung und Englands grösste Staatsmänner berufen, während der einseitige Realismus in dieser Hinsicht erst noch zu beweisen habe, was er Grosses vermöge. Uebrigens werden die humanistischen Studien in England, wie bekannt, zwar nicht so wissenschaftlich betrieben wie in Deutschland, ja in den englischen Schulen sind jetzt grossentheils Grammatiken, Wörterbücher und Autorenausgaben deutscher Gelehrten im Gebrauch; gleichwohl dürfte die Kenntniss gewisser Zweige der alten Litteratur, namentlich der Geschichte, Politik und Staatsberedtsamkeit, bei den Engländern mehr in Saft und Blut gegangen sein, und die Zahl der Männer, die im thätigen Geschäftsleben noch die Alten lesen, ist in England jedenfalls grösser als in Deutschland.

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

(**Université, Klerus und Lehrfreiheit.**) Von der oberen Rhone, 30. Jan. Die grosse Frage des Verhältnisses zwischen Kirche und Staat dringt desshalb so tief in das Leben der Völker ein, weil ein vollständiger Gegensatz in beiden Ideen, wie sie gewöhnlich begriffen werden, vorhanden ist, und nur in einer höhern Idee, dem volksthümlichen Staate, seine Lösung findet. Ueberall nämlich zeigen sich Widersprüche, sowohl in der Partei der Kirche, die nicht bekennen will, dass sie nach der Theokratie strebt, als in der Staatsgewalt, die, fanatischer Unterthanen wegen, der Kirche gewisse Rechte, aber nur einstweilig zugesteht. Denn der Protestantismus hat sich, eines allgemeinen Hauptes entbehrend, durchaus dem Staat einverleibt. Ueberall gibt es Staatsreligionen. Nur in Frankreich ist diese Einrichtung als ein Quasi in der Constitution vorhanden und führt in dem logischen Volke zum Beweise von Inconsequenzen nach beiden Seiten. In dieser Beziehung wird der Streit in der Deputirtenkammer bei Gelegenheit eines neuen Unterrichtsgesetzes jetzt schon durch Vorläuferschriften eingeleitet. Die Jahrescurse der theologischen Facultät zu Paris hat der Abbé Glaire, Dekan dieser Facultät, mit einer Erklärung über den Beruf dieser Facultät eröffnet. Zu der bekannten Declaration der Pariser Synode von 1682, der Basis der gallikanischen Kirche zurückgehend, will er in dem Geistlichen eine geistliche, dem Papst ergebene, und eine weltliche, von dem Staatsoberhaupt abhängende Person vindiciren. Diese Lehren einer gallikanischen Kirche sollen, seiner Meinung nach, in den Seminaren so gut als in den theologischen Facultäten gelehrt werden. Die Professoren seien von der geistlichen Gewalt ernannt (nommés), von der weltlichen nur eingesetzt (institués), hätten somit zwei Missionen erhalten: eine kirchliche vom Bischof und eine rein bürgerliche vom Minister als Grossmeister der Universität. Die Facultäten seien hinlänglich, um einige von den weltlichen Facultäten bisweilen

gepredigte Irrlehren zu beseitigen. Der Unterricht in den Seminaren, der unmittelbar unter den Bischöfen, aber nicht unter der Controle des Staats stehe, sei occulte und darum suspect. Im ersten Augenblicke (die Rede ward im December gehalten) erhoben die katholischen Journale ein lautes Händeklatschen, bis sie die Weisung der Obern über die Irrlehren erhielten. Nun ist in Lyon eine besondere Schrift darüber erschienen. Sie stellt geschichtliche Daten über die theologischen Facultäten und Aussprüche von Staatsmännern zusammen. Daraus geht hervor, dass nach dem kaiserl. Dekret von 1808 über die Universität und die Bildung der theologischen Facultäten, der Bischof oder Erzbischof des betheiligten Ortes die Doctoren der Theologie und wenigstens drei Subjecte präsentire, unter welchen nach stattgefundenem Concurs die Mitglieder der Facultät einen Professor erwählen. Das erste Mal ernenne der Grossmeister der Universisät die Dekane und Professoren, und nur nach der ersten Bildung werden die vakanten Stellen durch Concurs gegeben. Da in einem andern Artikel desselben Decrets bemerkt ist, dass die vakanten Stellen erst vom 1. Jan. 1815 an durch Concurs gegeben werden sollen, da diese Zeit schon in die Restauration fällt, so begreift man leicht, wie wenig sie zur Ausführung kam und wie interessant die Aussprüche der Personen sind, die nach der Julirevolution der Regierung die kaiserlichen Rechte aneignen wollten, ohne den, ausserdem schon feindlichen Bischöfen wehe zu thun. Denn wenn es in demselben Decret von 1808 heisst, dass der öffentliche Unterricht im ganzen Kaiserreich ausschliesslich der Universität übertragen worden, dass aber der Unterricht in den Seminaren von den Bischöfen abhängt, so geht klar daraus hervor, dass man die Seminare nur im Augenblicke verschonte und allmälig durch Entwickelung der Facultäten sie vernichten, wenigstens sie unter Aufsicht des Staats bringen wolle. Es geht ferner daraus hervor, dass der Unterricht der Facultäten nicht unter den Bischöfen stehe, da man ausschliesslich den Unterricht der Seminare als von diesen ausgehend bezeichnet. Nun ist aber durch ein Decret von 1811, wo die Napoleonische Hand sich schon fester krallt, die Jurisdiction über alle Professoren in Betreff der Beobachtung der Statuten und Reglements an die kaiserliche Universität und an den Grossmeister derselben als letzte Instanz übergeben, dem Letztern auch die Bestrafung, mithin eventualiter Absetzung gestattet. In den Reglements ist ferner auch der Unterricht der Erklärung von 1682 enthalten, welche freilich die Päpste und selbst die Bischöfe nicht anerkennen wollten. Ein Professor durfte also nicht anders lehren, wollte er nicht abgesetzt werden. Wenn nun der vorige Erzbischof von Paris, Hr. v. Quelen, immer das Vorschlagen der Candidaten für die theologische Facultät verweigerte und wenn es der Erzbischof von Toulouse noch heute thut, so begreift man dies leicht aus der Tendenz, jeden Einfluss der Regierung abzuschneiden. Denn der Minister Salvandy sagte am 31. Dec. 1838: „Die Universität würde ihre Sendung verfehlen, wenn sie das Recht, die höchste der Wissenschaften zu lehren, und die Grade zu ertheilen, wodurch das Wissen im Schoose der Priesterherrschaft constatirt wird, aus den Händen lassen wollte.“ Und am 18. Juli 1839 sagte der Minister Teste gleichfalls in der Deputirtenkammer: „Die Bischöfe haben nicht viel Vertrauen zu den in den Cursen der theologischen Facultät gelehrten Doctrinen, und das ist vielleicht kein Grund, dass die Kammern diesen Facultäten misstrauen.... Lassen Sie der Regierung das Recht, Facultäten zu haben.... Verzichten Sie nicht auf das, was heute unbedeutend sein mag, aber in der Zukunft sehr bedeutend werden kann, um die Ideen aufzurichten und die Wissenschaften zu läutern.“ Und Willemain sagt mit der ihm eigenen Vermittelungssuade: „Die Professoren werden dem Priesterstande nicht fremder werden, aber dem Staate näher angehören.“ Ein Protestant, der Deputirte Stourm, hat dagegen erklärt: „Wenn ihr in den Facultäten Schüler haben wollt, braucht ihr die Autorisation der Bischöfe, und diese erhaltet ihr nie, so lange die Professoren der Theologie durch die weltliche Gewalt ernannt (nommés) werden.“ In diesem Sinne spricht sich (Moniteur 13. Juli 1839) die geistliche Behörde aus: „Nichts ist inniger,

nichts betrifft mehr das Gewissen als das Dogma. Wir können keine Lectionen über Dogmen von Professoren annehmen, welche die weltliche Gewalt ernennt. Uns zwingen wollen, einen Religionsunterricht anzunehmen, den wir nicht gewählt, heisst unsere Gewissensfreiheit (liberté de conscience) angreifen."

Wie kann nun dieser Streit ein Ende nehmen? Werden die HH. Cousin, Villemain, Salvandy und selbst die Lamartine, wenn dieser als Minister möglich wäre, den Ansprüchen der Geistlichkeit Gehör geben und ihr eignes „Recht" aus den Händen lassen? vielmehr nicht dieses Recht und den Einfluss der von ihnen ernannten theologischen Facultäten zu steigern suchen? Werden die Bischöfe, die jetzt sich der Regierung angeschlossen haben, nicht gegen die Facultäten, da diese öffentlich, aller Welt offene Vorlesungen halten, und somit dem Einflusse des Zeitgeistes ausgesetzt sind, zu arbeiten fortfahren? Wird nicht der Facultäten Unterricht, an dem jeder Laie, und ohne alle Umstände, Theil nehmen kann, gelehrte Gegner erwecken und selbst der Contact der Theologen mit ihren Collegen anderer Facultäten jenen Heiligkeitsgeruch benehmen, auf welchen sich die aus den Seminaren nie herauskommenden Geistlichen so viel zu Gute thun? Sollte aber die Regierung den Kürzern ziehen, so wird der Mönche sünderbleiche Zunft sich im Nachtrab befinden, und was in Frankreich ausgebrochen, auch in Deutschland widerhallen. Lösungen so bedeutender Streitfragen darf man nicht von dem Standpunkte logischer Rechtsentwickelungen, sondern von den Ansprüchen des Zeitgeistes, von der besonders in einer „freien Presse" sich aussprechenden öffentlichen Meinung suchen. Wie die Seminarbildung — und darin hat Glaire Recht — durch die öffentlichen theologischen Curse gebessert wird, so werden auch deutsche Staaten, deren Kampf mit Rom nie aufhören kann, so fest er auch zu schlummern scheint, nur durch Oeffentlichkeit siegen.

VI. Miszellen.

Pädagogische Vereine, gelehrte Gesellschaften.

Verein norddeutscher Schulmänner. Schleswig. Die neunte Versammlung norddeutscher Schulmänner, welche am 4. und 5. October 1842 zu Schleswig gehalten wurde, hat unsern Norden in persönliche Beziehungen zu dem allgemeinen deutschen Vaterlande gesetzt. Es ist in der That ein ganz anderes Verhältniss, wenn der Schulmann wie jeder Gelehrte blos durch die in Büchern und Zeitschriften enthaltene Wissenschaft in geistiger Verbindung mit seinen Collegen steht, oder wenn das belebende Wort vernommen und die Träger der Wissenschaft, sei es auch nur in den besonderen Zweigen, selbst persönlich geschaut und durch die Wechselrede verbunden werden. Alles, was auf höhere geistige Bildung Anspruch machte und nicht gerade verhindert war, nahm auch ausser den Schulmännern in der Stadt Schleswig sowohl an den Vorträgen, wie an den geselligen Freuden der Mittag- und Abendtafel Theil, wo die Toasts wogten. Der Rector *Jungclaussen* und der Conrector Dr. *Lübker* hatten Alles gethan, um es den Fremden heimisch zu machen. Von den Vorträgen, welche gehalten wurden, gewannen allgemeinen Beifall, wenn die schöne Opposition, nach dem Worte des Professors *Nitzsch*, auch nicht ausblieb, der längere Vortrag des Dr. *Ried* * aus Flensburg: Ueber Art und Bedeutung der deutschen Uebungen auf Gymnasien. Es ward jede Selbstproduction in der Hinsicht verworfen; Alles sollte nur reproductiv sein, wegen Unreife der geistigen Entwickelung des Schülers. Allein wo ist die Grenze? und consequent durchgeführt, würde diese Ansicht in der Hand absoluter Staatsmänner uns jedes Wort für Fortbildung in politischer Hinsicht nehmen. ** Prof. Dr. *Meyer* aus Eutin sprach über die Noth der

---

* Oder Dr. Rieck (Z. f. A. 1843. I.)

** Curiose Logik! Weil Schüler nicht produciren sollen, sollen auch darum Erwachsene es nicht thun?

Gelehrtenschulen bei der Ueberfüllung derselben mit Lehrgegenständen, und über Vereinfachung des Unterrichts, humoristisch. Die Abhandlung ist bereits gedruckt. Möge sein prophetisches Wort, dass sehr bald bei allen lateinischen Schulen in Schleswig-Holstein wenigstens fünf Lehrer angestellt sein würden, in Erfüllung gehen. Einen tiefsinnigen, philosophische Bildung beurkundenden Vortrag hielt der Prof. Dr. *Classen* aus Lübeck: Gedanken zu einer Psychologie der Sprache, oder psychologische Betrachtungen über die griechische und deutsche Sprache, denen der Prof. Dr. *Petersen* aus Hamburg modificirend und erweiternd, indem er noch in den einzelnen Dialekten den Bildungsprocess gewahren wollte, beistimmte. Der Conrector Dr. *Lübker* sprach in seiner gewandten Sprache: Ueber die Oedipussage und ihre Behandlung beim Sophokles etc. Dr. *Dohrn* aus Meldorf sprach über Schuldisciplin, Dr. *Nissan* aus Flensburg über die Requisite von Editionen der Classiker. Ausser *Nitzsch* und Prof. *Forchhammer* in Kiel nahmen aus Hamburg noch Director Dr. theol. *Kraft* und Prof. *Calmberg*, aus Wismar die DD. *Haupt* und *Nölting*, die in einem Nachen die Ostsee durchschifft und in Eckernförde gelandet waren, sowie der Rector M. *Ingerslev* aus Viborg, ein vorurtheilsfreier Mann, an dieser Versammlung Antheil. Wenn die Toasts auf innigere genauere Verbindung aller Interessen und alles Gemeinsame, was Norddeutschland darbiete, und auf die deutsche Sprache den enthusiastischen Beifall fanden, so hat Rector *Ingerslev* durch den zwiefachen Toast, den man ihm eben mit Rücksicht auf die vorerwähnten Toasts und als er auf das deutsche Schulwesen eine Gesundheit ausbrachte, darbrachte, erfahren, dass Niemand gegen dänisches Wesen und Personen hier etwas habe, so lange man nur nicht eroberungssüchtig zu Werke geht. Rostock ward für das nächste Jahr zum Versammlungsort, Prof. Dr. *Bachmann* zum Vorstand erwählt.

Akademie der Wissenschaften zu Berlin. In der öffentlichen Sitzung der Akademie am 15. October hielt Hr. *Ehrenberg* einen Vortrag, worin er die Besorgniss, dass mit zunehmender Geistesbildung unter den neuern Nationen eine steigende physische Entkräftung eintrete, aus naturwissenschaftlichen und medicinischen Gründen zu widerlegen versucht hat. Ich erlaube mir, Ihnen eine Skizze dieser interessanten Vorträge über ein in unserer Zeit so viel besprochenes Thema mitzutheilen mit dem Wunsche, dass es uns bald vollständig gedruckt vorliegen möge. Gerade den preussischen Schulen hat man besonders den Vorwurf gemacht, dass sie systematisch auf die Schwächung der Körper und also auf die Gefährdung der Zukunft des Volkes hinarbeiten. Der Redner aber vermisste bei allen Schriftstellern, die sich um diese Ansicht zu vertreten erhoben haben, Gründe für ihre Behauptungen; ihm scheint das Factum überhaupt unerwiesen und allein durch die psychologische Erscheinung, dass jedes frühere Geschlecht sich besser dünkt als das ihm folgende, jedem im höheren Alter und nach mannichfaltigeren Anschauungen das klein dünkt, was er in der Jugend für gross und bedeutend gehalten, erklärbar. Ernste Forschungen haben uns belehrt, dass die Nachrichten von Riesengeschlechtern des Alterthums oder des Mittelalters nicht mit der Wahrheit bestehen können. Mit scherzhafter Wendung erinnerte Hr. Ehrenberg an jene Täuschungen, vermittelst welcher man oft Thierknochen als Ueberreste jener verschwundenen Geschlechter in naturwissenschaftlichen Museen gezeigt hat, und machte zugleich darauf aufmerksam, dass genaue Betrachtung der ägyptischen Mumien uns beweisen, dass das Menschengeschlecht vor Jahrtausenden dieselbe Körperlänge und denselben Knochenbau wie heute gehabt habe. Ein unbefangener Umblick in der heutigen Welt bestätige, was die Fragmente einer längst untergegangenen Welt andeuteten. Der Redner konnte sich darauf berufen, fasst alle Nationen Europa's und viele Asiens und Afrika's in ihrer Heimath gesehen zu haben; er finde sie — einige provinzielle Abweichungen ausgenommen — durchschnittlich von derselben Länge, demselben Körperbau. Auch bei jenen Nationen Asiens und Afrika's, die von dem Luxus des äusseren Lebens, welcher der Entdeckung von Amerika folgte, unberührt geblieben und die Wirkungen der

neueren Schulbildung niemals empfunden haben, finden sich dieselben Nervenaffectionen, Skrophelkrankheiten, Brustleiden etc., über welche man bei uns klagt. Während man die frühzeitige Aeusserung des Geschlechtstriebes der geistigen Verfeinerung zuschreibt, sehen unter jenen Nationen die Väter und Mütter in viel jüngeren Jahren als bei uns Enkel um sich; ja es ist unzweifelhaft, dass diejenigen Völker, welche nicht durch geistige Beschäftigung angeregt werden, auch körperlich schlaffer sind, als die anderen. Jene Besorgniss, sowohl durch die Betrachtung des höchsten Alterthums als der Gegenwart widerlegt, flüchtet sich hinter das Beispiel vom Untergange der Nationen des Alterthums. Aber — wendet unser Redner ein — diesen Nationen fehlte die ächte Volksbildung; nur einige Classen der Bevölkerung hatten Gelegenheit, im Zusammenhang zu lernen; neben diesen sehen wir nur glücklich begabte Autodidakten und eine leidenschaftlich sinnliche von den höhern Ständen für ihre Zwecke gemissbrauchte Volksmasse. Die Kunstfertigkeit, welche manche dieser alten Völker auszeichnete und in Blüthe erhielt, bis veränderte Handelswege oder der Einfall siegreicher Eroberer sie ihrer Bedeutung und Selbständigkeit beraubten, darf nicht mit wahrer Geistesbildung verwechselt werden. Eine wahre Volksbildung gedieh erst unter den christlichen Nationen; sie beruhte anfangs allein auf sittlicher, dann auch zugleich auf wissenschaftlicher Basis; nur die Völker, die ihr Leben auf dieser gegründet haben, herrschen in jeder Richtung und sind der herrlichsten Zukunft gewiss. Wahrlich eine grosse aus unbefangener Beobachtung der Natur erworbene Ueberzeugung.

Intelligenzblatt
zur
Pädagogischen Revue.

Nro. 5. May. 1843.

In der **J. C. Hinrichs**'schen Buchhandlung in Leipzig sind erschienen:

Fiedler, Prof. Dr. **Franz**; Geographie und Geschichte von Altgriechenland und seinen Kolonien. gr. 8. (40 Bog.) 2 Thlr.

Ein seit lange sehnlich erwartetes Werk.

Fryxell, And., Leben Gustav II. Adolfs, Königs von Schweden, und seine Zeit. Aus dem Schwedischen von **T. Homberg.** 2 Theile gr. 8. (31 ½) geh. compl. 2 Thlr.

Auch für die erwachsene Jugend sehr zu empfehlen.

Hoffmann, Dr. **K. J.**, methodische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Lateinische, gleich von Erlernung der ersten Sprachelemente an, mit besonderer Berücksichtigung der Grammatiken von Schulz, Zumpt, Ramshorn, Krebs (Geist), nebst einem vollständigen lateinisch deutschen und deutsch lateinischen Wörterbuche. Zweite verb. Auflage. gr. 8. (19 ¼ Bog.) ⅔ Thlr.

Wir bitten wegen dem Gebrauch die Vorrede zu lesen.

Xenophons Kyropaedie, Griechisch. Mit erklärenden Anmerkungen und einem Wortregister herausgegeben von Dr. K. Jacobitz. 8. (31 ½ Bog.) 1¼ Thlr.

Vogel, Dr. *Carl*, Schulatlas der neueren Erdkunde mit Randzeichnungen. Vierte vermehrte Aufl. Fol. 1⅙ Thlr.

Hannover. Im Verlage der **Hahn**'schen Hofbuchhandlung hat so eben wieder die Presse verlaßen:

Lehrbuch der Religion
für die obern Klassen protestantischer hoher Schulen.

Von

Ludw. Adolph Petri,

Pastor in Hannover.

Zweite, verbesserte Auflage. gr. 8. 1843. Preis 7/12 Thlr.

In demselben Verlage ist früher auch die folgende, mit großem Beifalle aufgenommene Sammlung von Predigten des Herrn Pastors Petri erschienen und als ein vorzügliches Erbauungsbuch zu empfehlen:

Vom Wort des Lebens. Allen, welche sich in dem Herrn freuen, aus Glauben zu Glauben dargeboten. gr. 8. 1½ Thlr.

Für Lehrer, Eltern und Erzieher.

Zu Prämienbüchern, überhaupt zu Geschenken an ältere und jüngere Schüler, sind in hohem Grade geeignet die folgenden drei, in den letzten Jahren erschienenen Werke

Gustav Schwabs:

Schiller's Leben in drei Büchern.

Genau im Formate von seinen Werken. Duodezausgabe 1⅓ Thlr. oder 2 fl. 24 kr. Octavausgabe 3 fl. 9 kr. oder 1⅝ Thlr.

Die schönsten Sagen des klassischen Alterthums.

Nach seinen Dichtern und Erzählern. Drei Theile, mit drei Titelbildern. **I. Kleinere Erzählungen. II. Troja. III. Die Tantaliden. Ulysses. Aeneas.**

Preis 7 fl. 20 kr. — 4⅛ Thlr. Geb. 8 fl. 18 kr. oder 4¾ Thlr.

Die deutschen Volksbücher,
für Jung und Alt wiedererzählt.

Zweite Auflage des „Buchs der schönsten Geschichten und Sagen." Zwei Bände. Mit vier schönen Stahlstichen.

Preis gebunden fl. 4. 3 kr. oder 2⅛ Thlr.

(Auch in vier Lieferungen à 54 kr. oder ½ Thlr. ist diese neue Auflage, gegen die erste viel verschönert und im Preise ermäßigt — zu beziehen.)

Inhalt: Der gehörnte Siegfried. Die schöne Magelone. Der arme Heinrich. Genovefa. Hirlanda. Das Schloß in der Höhle Xa Xa. Griseldis. Robert der Teufel. Die Schildbürger. Die vier Heymonskinder. Kaiser Octavianus. Die schöne Melusina. Herzog Ernst. Doctor Faustus. Fortunat und seine Söhne.

Für Gymnasialbibliotheken.

F. W. Barthold, Professor in Greifswald,

Geschichte des großen Deutschen (30jähr.) Krieges

vom Tode Gustav Adolphs ab

mit besonderer Rücksicht auf Frankreich.

Zwei Bände. 68 Bogen in Royaloctav. Feines Velin. fl. 9. 30 kr. 5½ Thlr.

Welche ehrenvolle Stelle diesem neuen Erzeugnisse des hochgeachteten Verf. der „**Geschichte Pommerns**" — des „**Georg von Frundsberg**" u. a. m. unter den bedeutenden Geschichtswerken der neuern Zeit gebühre, hat die öffentliche Stimme vielfach festgestellt. In seiner Richtung durchaus national und von aller confessionellen Befangenheit frei, weist der Hr. Verfaßer mit rückhaltlosem Freimuthe die wahren Ursachen der damaligen Zerrüttung unseres Vaterlandes nach und gibt über die gesammte auf dem Titel bezeichnete Periode die wichtigsten Aufschlüsse. Sein Werk ist zugleich als die erste umfaßende und wißenschaftliche Darstellung

des frühesten planmäßigen Eingreifens von Frankreich in die deutschen Verhältnisse

zu betrachten und wir empfehlen es aufs angelegentlichste jedem Geschichtsfreunde, namentlich allen Vorstehern von höheren Unterrichtsanstalten als eine fruchtbare Lectüre für Jünglinge.

Karl von Raumer,

Geschichte der Pädagogik

vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.

Drei Bände in fünf Abtheilungen.

Erste Abtheilung. **Das Mittelalter bis zu Martin Luther.**
Zweite Abtheilung. **Von Melanchthon bis Montaigne.**

Preis beider Abtheilungen, die zusammen den I. Band bilden — 25 Bogen in Royaloctav auf schwerem Velinpapier — fl. 3. 54 kr. — 2¼ Thlr.

Mit der 3. und 4. Abtheilung wird die **Geschichte der Pädagogik** bis auf die neueste Zeit vollendet sein, die fünfte dagegen das **eigene pädagogische System** des Herrn Verfaßers enthalten. Das ganze Werk ist binnen Jahresfrist vollständig.

Stuttgart, im Mai 1843.

S. G. Liesching.

Bei **Georg Müller** in Iserlohn ist erschienen:

Friedrich Harkort,

Bemerkungen

über

die Preußische Volksschule und ihre Lehrer.

Geh. 12 Sgr.

Dieses mit Freisinnigkeit und ehrenhafter Gesinnung geschriebene Buch bedarf keiner weiteren Anpreisung,, da die öffentliche Meinung längst zu seinen Gunsten (vgl. unter andern A. A. Zeitung) entschieden hat.

Jedem Lehrer und Schulfreunde wird dieses Schriftchen eine willkommene Erscheinung seyn.

Zustände

der

Volksschule und ihrer Lehrer

in Rheinland und Westphalen.

Erstes Heft:

Die Denkschrift der märkischen Lehrer.

Geheftet 6¼ Sgr.

Stuttgart. Im Verlag der J. F. Caſt'ſchen Buchhandlung iſt ſo eben erſchienen:

Etymologiſch-ſymboliſch-mythologiſches

Real-Wörterbuch

zum Handgebrauche

für

Bibelforſcher, Archäologen und bildende Künſtler,

enthaltend die Thier-, Pflanzen-, Farben- und Zahlen-Symbolik; mit Rückſichtnahme auf die ſymboliſche Anwendung mehrerer Städte-, Länder- und Völker-Namen des Alterthums, wie auch auf die ſymboliſche Bedeutung der Feſte, gottesdienſtlichen Gebräuche und Ceremonialgeſetze aller Nationen; auf die ſymboliſche Poeſie und Malerei, Bildnerei, Ornamentik und Architectur, auf die Kunſt-Symbolik und Iconographie des Mittelalters u. a. m.

Von

F. Nork.

Erſten Bandes zweite Lieferung.

(Baal — Ceres.)

Das ganze Werk erſcheint in vier Bänden oder zwölf Lieferungen. Subſcriptionspreis jeder Lieferung fl. 1. 30 kr. oder 22 gGr.

Ueber

eine unzweckmässige Weise

deutsche Grammatik und fremde Sprachen

zu lehren.

Oder

Beurtheilung

der

R. J. WURST'SCHEN SPRACHDENKLEHRE

und

einiger verwandten Lehrbücher von Hoegg, Bär, Richon und Steinmetz.

Nebst einer Vorrede als Abfertigung der unter dem Titel „Unparteiische Erwiederung“ verbreiteten Mäckenschen Schmähschrift.

Von

Dr. **MAGER,**

Mitglied des Frankfurter Gelehrten-Vereins für deutsche Sprache.

Preis 36 kr. oder 8 gGr.

Der Erlös ist für beim Hamburger Brande zu Schaden gekommene Elementar- und Volksschullehrer bestimmt.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

Psychologischer Lehrplan für Real- und Bürgerschulen.

Von Prof. Dr. *Braubach*, Director der Realschule in Giessen.

(Schluss.)

Anwendung des Vorigen auf die einzelnen allgemeinen Kenntnisse.

Die allgemeine intellectuelle und sittliche Bildung kann man in zweifacher Hinsicht betrachten: 1. objectiv; 2. subjectiv. Objectiv umfasst dieselbe gewisse Kenntnisse, die dem Menschen als Menschen nothwendig erachtet werden, z. B. eine richtige Vorstellung von unserer Erde, von dem Menschen etc. Subjectiv umfasst sie diejenige Hervorbildung, Uebung und Fertigkeit in dem menschlichen Denken, wornach die verständige, vernünftige und sittliche Natur des Menschen entwickelt erscheint, so dass er der Vervollkommnungsfähigkeit der menschlichen Natur gemäss die Grundlage erlangt zu immer weiterer Ausbildung. Wir müssen nachweisen, dass die allgemeine intellectuelle und sittliche Bildung in dieser verschiedenen Ansicht (in Verbindung mit) der speciellen Bildung nicht nur nicht schädlich werden könne, sondern selbst vortheilhaft werden müsse.

Die allgemeinen Kenntnisse, welche dem Menschen als solchem angehören, fordern theils ein Elementar-Können, theils ein Elementar-Wissen. Die ein Elementar-Können erfordern, wie z. B. Lesen, Zeichnen, Schreiben, gebrauchen mehr Zeit zu ihrer Aneignung, als die, welche nur ein Elementar-Wissen bezwecken, z. B. Geographie, Geschichte etc. Werden die allgemeinen Kenntnisse für das Elementar-Können auf die richtige Weise gelehrt, (darauf kommt es bei jeder Schule fast ganz allein an), so werden diese auf das schnellste und gründlichste dem Schüler angeeignet; sie geben auch die genügendste, vollständigste und beste formelle Bildung, d. h. die Verstandeskräfte werden gestärkt, erhöht und beweglich gemacht. Wir wollen zur Verdeutlichung ein Beispiel anführen. Die Kunst des Lesens ist bei dem, der sich Fertigkeit darin angeeignet hat, eine mechanische Kunst geworden. Es ist aber desshalb nicht wahr, dass das Lesenlernen etwas Mechanisches sey. Wo es als solches angesehen, so be-

handelt wird, da wird der Verstand des Schülers unter dem mechanischen Treiben möglichst ertödtet, die Freude an diesem Lernen vernichtet, ein schneller und gedeihlicher Fortschritt entfernt gehalten. Die fehlende Bewegung und Thätigkeit, die vorhandene Unlust zu diesem Lernen, das langsame dahin Geschlepptwerden, gibt dem Verstande auch eine formelle Bildung; aber es ist die Bildung zur Trägheit im Denken, zum Ekel an der geforderten Arbeit, welche im Allgemeinen nur durch andere Einflüsse wieder besiegt werden. Wird diese Kunst des Lesens dagegen ihrer Natur gemäss, mit Einsicht in die dabei stattfindende geistige Thätigkeit, mit psychologischer Einsicht also, behandelt als eine nicht mechanische, sondern als eine reine Elementarthätigkeit des combinirenden Verstandes, so erzeugt sie die entgegengesetzten Erscheinungen: schnellen Fortschritt, gründliche Aneignung, Lust und Liebe zu diesem Lernen, freudige Bewegung und Thätigkeit der dabei in Anspruch genommenen Verstandeskräfte. Wenn wirklich Laforre in Frankreich das Lesen in einigen Tagen lehrt, und wenn dem Verf. namhafte Beispiele bekannt sind, wo das Lesen eines Kindes in etwa 25—30 Stunden dergestalt von dem ersten Buchstaben an erlernt und zu einer solchen Fertigkeit gebracht wurde, dass eine der enggedruckten Seiten in dem Guths-Muth'schen Elementarbuche in Zeit von 7—9 Minuten von dem Kinde ohne erheblichen Fehler gelesen wurde, so geschah dieses und kann geschehen nur durch diejenige Methode, welche zugleich formell bildet, welche nicht allein schnell lesen lehrt, sondern zugleich die dabei erforderlichen Verstandeskräfte in vollsten Anspruch nimmt, dadurch den schnellen und gründlichen Fortschritt giebt, und die daran gewonnene Lust und Freude auch auf andere später kommende Lehrgegenstände überträgt. Wenn manche Lehrer die zehnfache Zeit unter gleichen Verhältnissen bedürfen, dadurch die Zeit andern Lehrgegenständen rauben, Lust und Freude an diesem einen Lernen vernichten und formell Abneigung und Ekel in dem Schüler überhaupt erzeugen; so geschieht solches nur in Folge der pädagogischen Unfähigkeit des Lehrers, bei vielleicht ausgezeichneter Gelehrsamkeit. Wie wichtig diess sei, leuchtet ein; es kann indess nicht oft genug diese Wichtigkeit hervorgehoben werden. Wie es in Einem Lehrgegenstande ist, so ist es in Allen mehr oder weniger: Die zu viel verwendete Zeit wird den Fortschritten in andern Kenntnissen geraubt und zur Verdumpfung, zum allgemeinen Nachtheil des Schülers, angewendet.

Die Kenntnisse für die allgemeine intellectuelle Bildung sind entweder mehr Zweck für sich, oder mehr Mittel zu andern Zwecken. Geschichtliche, geographische etc. Kenntnisse sind mehr Zweck für sich; Schreiben und Lesen sind mehr ein Hauptmittel zur Erlangung andrer Zwecke, selbst des Unterrichts. Diese letztern müssen vor allen Dingen angeeignet wer-

den, sie sind, zur rechten Zeit begonnen und richtig behandelt, sehr formell bildend Der Umfang derselben, und die darauf zu verwendende Zeit sind nicht gross; sie sind eine Grundlage für jedes weitere Fortschreiten, und können darum den speciellen Kenntnissen nicht schaden; sie sind eine Bedingung derselben und von hoher Bedeutung für die formelle Bildung, darum ihre richtige, innere Behandlung, eine Folge richtiger psychologischer Einsicht, von der dringendsten Wichtigkeit. Sie sind eine Vorbereitung und eine Grundlage, materiell und formell, welcher gemäss das Nachfolgende weniger oder mehr, schwerer oder leichter, langsamer oder schneller gründlich gedeiht.

Die Kenntnisse der allgemeinen intellectuellen Bildung, welche nicht als Vorbereitung und als Grundlage für die speciellen dienen, wie Geographie und Geschichte, werden zunächst um ihrer selbst willen gelernt, und bei diesen tritt die Frage bedeutend hervor, ob sie die specielle Bildung nicht hindern, da sie zu viel Zeit wegnehmen könnten. Hier kann ein verschiedenes Maass im Umfange festgesetzt werden, je nachdem man ihren Werth für das Allgemeine oder das Specielle ins Auge fasst. Die allgemeine Pflanzenkunde und die Geographie z. B. werden eine Grundlage für die specielle Kenntniss der speciellen Natur und der Heimath solcher Pflanzenstoffe, wie sie für dieses oder jenes Gewerb von besonderer Bedeutung sind. Es kommt bei diesen Kenntnissen auf das gehörige Verhältniss an, in welchem sie nach ihrem allgemeinen menschlichen und ihrem speciellen Werthe beurtheilt werden müssen.

Die allgemeine sittliche und religiöse Bildung ist eben so zu betrachten, wie die intellectuelle: 1. objectiv; 2. subjectiv. Objectiv umfasst sie gewisse Kenntnisse, die man für jeden Menschen nothwendig erachtet, z. B. eine vernünftige Vorstellung von der Welt, von den Verhältnissen der Menschen unter einander und zu einer höhern Welt, zu einer höhern Macht etc. Subjectiv umfasst sie diejenige Stimmung des Gemüths, diejenige Richtung des Wollens und Handelns, wie es folgerecht den vernünftigen Begriffen entspricht.

Es fragt sich nun, ob diese Kenntnisse und diese Stimmung, welche in der allgemeinen menschlichen Bildung nothwendig erscheinen, die specielle Bildung hindern? Würde man finden, dass sie dieselben hinderten, so würde man sie doch nicht erlassen können, da die allgemeine Ausbildung des Menschen hierin nicht nur eben so wichtig ist, wie die des Bürgers, sondern vor allen Dingen dem Bürger erforderlich, soll er nicht ein bloses Werkzeug seiner niedrigern Triebe werden. Manche Kenntniss ist zur allgemeinen menschlichen Bildung nicht nothwendig, wie z. B. die Erlernung der arabischen, der lateinischen oder portugiesischen Sprache; manche specielle Kenntniss ersetzt auch die weite Ausdehnung einer bezüglichen allgemeinen. Wollte man z. B. die Technologie für den Gewerbsmann zu

weit zurücksetzen, indem man die Naturgeschichte ohne speciellen Zweck als Wissenschaft für sich auf das weiteste ausdehnte, so würde diese allgemeine Bildung der speciellen sehr hinderlich werden. Ein angemessener, nicht zu grosser Umriss der Naturgeschichte, das allgemeine Systematische derselben mit ausführlicherer Betrachtung einzelner Thiere etc. würde hinreichend sein, um darauf sogleich die speciellere Richtung der Naturgeschichte auf Technologie für den Gewerbsmann folgen zu lassen.

Die Kenntnisse, welche ausschliessend im engern Sinne für die allgemeine sittliche Bildung des Menschen erforderlich scheinen, können, sowie die intellectuellen, weniger oder mehr richtig behandelt werden. Die sittliche Bildung des Menschen hängt nicht besonders von einer übergrossen Zahl der Lehrstunden ab, die zu diesem besondern Zwecke verwendet würden; die sittlich-religiöse Ausbildung hängt überhaupt nicht allein an der Zahl der dafür bestimmten Lehrstunden, die man ausserordentlich vervielfältigen und bis in das späteste Alter in derselben Ausdehnung fortsetzen müsste. Es sind sogar schon viele Stimmen laut geworden, die da behaupten, dass die sittlich-religiöse Bildung, die entsprechende Stimmung des Gemüthes und Richtung des Willens durch zu vielen Unterricht in der bezüglichen Wissenschaft oft mehr vernichtet als hervorgehoben würden. Diesen Stimmen liegt jedoch nur ein einseitiger Unterricht hauptsächlich zum Grunde. Es ist allerdings wahr, dass, eben so wenig wie das Erlernen der ausgedehntesten Grammatik einer Sprache und ihres ganzen Wörterreichthums zur Handhabung der Sprache und zur Bewegung in derselben hinführt, eben so wenig auch das Auswendiglernen des dicksten Moralcompendiums oder Handbuches seinen Helden moralisch macht; aber der Zweck des betriebenen Unterrichts ist auch oft bei dem Einen nicht heller, wie bei dem Andern. Die übermässige Zahl der Lehrstunden zur Aneignung der sittlich-religiösen Bildung ist eben so wenig nothwendig, wie die Vernachlässigung und zu wenig Zeit verderblich sind.

Ausserdem muss die sittlich-religiöse Bildung des Menschen in der frühesten Jugend beginnen, wo der Mensch noch im Gefühle und in der Nothwendigkeit der Abhängigkeit von der Auctorität der Aeltern und Lehrer sich beglückt findet. Der Mensch ist durch seine Natur zur sittlichen Selbstständigkeit bestimmt; ohne diese giebt es keine sittliche Natur des Menschen. Aber der Mensch ist zugleich das hülfloseste Geschöpf der Erde, das der Nothwendigkeit der Erziehung anheim gegeben ist. Durch seine Hülflosigkeit ist der Mensch an die Erziehung und an den Unterricht hingewiesen und seine Natur treibt ihn ebensowohl zum Gefühl der Abhängigkeit wie zu dem der Selbstständigkeit. Der angehende Mensch kann sich selbst nicht leiten; darum ist er an die andern Menschen angewiesen, welche ihn absichtlich oder ohne Absicht leiten und unterrichten. Diese Leiter sind die Auctorität für den nicht selbstständigen Men-

schen; sie denken und thun ihm vor, er ahmt sie nach im Denken und Handeln, selbst im Fühlen. Es kann darum die menschliche Selbstständigkeit, seine sittliche Bildung nur durch Auctorität, durch Abhängigkeit begründet werden. Die Abhängigkeit ist aber das Frühere, die Selbstständigkeit das Nachfolgende. Die Führung und Leitung zur sittlich-religiösen Bildung, die durch Auctorität bedingt wird, muss darum in der frühesten Jugend, „die so empfänglich ist und nie vergisst," geschehen, und muss, wenn sie ihre Kunst versteht, den Menschen sobald als möglich in seinem Denken und Handeln selbständig machen; sie muss so frühe wie möglich der Leitung überheben, damit ein der Leitung gemässes Handeln selbstständig werde.

Darum ist die sittlich-religiöse Bildung nicht durch einen sehr grossen Aufwand von Zeit in vielen speciellen Lehrstunden bedingt, nicht durch einen ausgedehnten Kreis von Wissenschaften, der sich in gleichem Umfange in die spätern Jahre hineinziehen müsste und so der speciellen Richtung in den speciellen Kenntnissen nachtheilig werden könnte. Ein hierin gut gelegter Grund, in Verbindung mit einem Alles durchdringenden und beherrschenden Geist edler Sittlichkeit und Religiosität, lässt den Menschen sein ganzes Leben und alle Begegnisse desselben zur sittlich-religiösen Bildung heraufheben. Es dürfte demnach die sittlich-religiöse Ausbildung, insofern sie Product des Unterrichts im Wissen ist, der Natur des Sittlich-Religiösen gemäss, zwar auch in die reifere Jugendzeit fallen, jedoch mehr als Hervorhebung und Erhebung des schon gebildeten sittlich-religiösen Lebens vor das denkende Bewusstsein, was trotz seiner Wichtigkeit dennoch keinen grossen Aufwand von Zeit für Lehrstunden erfordert, und was also keineswegs der speciellen Bildung für den Beruf hindernd in den Weg tritt. Es hört die sittlich-religiöse Bildung keineswegs auf oder verändert sich, wenn der specielle Unterricht darin sich vermindern darf bei heranreifendem Alter. Ist die frühere sittlich-religiöse Bildung rechter Art gewesen, so wird sie jetzt erst eigentlich was sie werden soll, wenn sie aus der Hand des Lehrers übergeht in die Hand des Zöglings. Ihren wahren und höchsten Werth erlangt die sittlich-religiöse Bildung erst dann, wenn sie mit der speciellen bürgerlichen zusammenfällt, mit ihr vereinigt lebt. Die Sittlichkeit und Religiosität des Menschen darf kein Sonntagskleid sein, das am Werkeltage in den Schrank gehängt wird. In jedem Zuge und jedem Acte des bürgerlichen Lebens muss der Bürger den sittlich-religiös gebildeten Menschen, den wahren, nicht blos den Namenchrist zeigen. Wie weit sich der Mensch darin als Bürger erhebe, und auf welche Stufe er sich den Verhältnissen gemäss erheben könne, das fällt der dem Sittlichen und Religiösen inwohnenden Gewalt und der durch dieselbe erworbenen sittlichen Kraft des Menschen anheim.

Wollten wir nun noch zu der allgemeinen intellectuellen und sittlich-religiösen Bildung des Menschen die allgemeine ästhetische hinzunehmen, so können wir diese ganz kurz fassen. Zeichnen und Gesang sind die beiden allgemein bildenden Aeusserungen und Mittel des ästhetischen Gefühls. Das Zeichnen hat die meiste Beziehung auf das bürgerliche Geschäftsleben; die allgemeine Bildung in diesem Zweige kann darum der speciellen nicht nachtheilig, sondern nur förderlich werden, vorausgesetzt, dass die erforderliche specielle Richtung darin nicht zu weit verschoben werde. Man darf nie vergessen, dass das Allgemeine nur die abstracte Seite des Speciellen ist, und dass man das Allgemeine soviel als thunlich dem Speciellen verbunden lebendig geben müsse. Wie mit der Wissenschaft, so ist es mit dem Menschen. Der Mensch ist als Grundlage auch die abstracte Seite, der Bürger ist die specielle Hervorbildung. Der Mensch ist aber nicht nur zum Menschen geschaffen, sondern eben so zum Bürger. Gerade die höhern und edlern Verhältnisse des Lebens erfordern mit Nothwendigkeit den zum Bürger gebildeten Menschen. Der Naturzustand des sittlich-religiösen bürgerlichen Lebens steht nicht tiefer als der Naturzustand ausser dem Bürgerleben; er steht höher. Das wahre Naturleben des Menschen besteht nicht darin, als Mensch in dem Walde auf allen Vieren zu laufen, sondern sich der niedern Menschheit immer mehr zu entwinden und in dem Bürger den höhern Menschen hervorzubilden. Dieses wird nur zu oft übersehen, und uns ein einseitiges allgemeines Bild des Menschen und eine abstracte Theorie des natürlichen Menschen zum Nachtheil des Ganzen aufgestellt.

Aus dem Bisherigen ergibt sich, dass die allgemeine Bildung des Menschen so wenig wie möglich von der speciellen Bildung des Bürgers getrennt werden dürfe; dass Manches der Natur der Sache gemäss, als nothwendige und fördernde Vorbereitung zur speciellen Richtung erscheinen muss, und Anderes in der speciellen Richtung nicht wahrhaft aufhört oder verloren geht, es muss denn die Trennung des Menschen von dem Bürger durch die Schule schon den Grund dazu gelegt haben. Der Mensch geht zum Bürger nicht nur in die Kost, sondern auch in die Lehre. Das Ineinanderleben des Bürgers und des Menschen von der ersten Zeit der Bildung an ist das Erforderliche, wenn nicht der Bürger im Leben den Menschen bei Seite setzen soll, wenn nicht die specielle Richtung eine abstracte Theorie in der allgemeinen Natur des Menschen besiegen und als blosse Schulweisheit hintansetzen soll. Dieses geschieht aber gewiss, und dem wird in die Hände gearbeitet, wenn die Schule die sittlich-religiöse Bildung nicht alles Bürgerliche durchdringen lässt, sondern voraus oder nebenbei wie ein Sonntagsgewand zum Putze hingibt.

Die Realschule muss hiernach den Zweck haben, die intel-

lectuelle und sittlich-religiöse Bildung des ganzen Menschen zugleich mit der industriellen in der rechten Zeit zu beginnen und fortzusetzen. Der allgemeine und der besondere Zweck müssen möglichst zu gleicher Zeit und möglichst ineinander verfolgt werden, indem, wie gezeigt, so der allgemeine den speciellen, und der specielle den allgemeinen, eines das andere mit und in einander fördert. Damit nun aus der anscheinend bedeutenden Vermehrung oder Fortführung mancher Lehrgegenstände nicht Verwirrung entstehe, wollen wir bei dem folgenden Lehrplane eine besondere Methode zu Hülfe nehmen, die continuirende. Bis dahin behalten wir uns die Auseinandersetzung dieser der Realschule und auch andern Schulen förderlichen Methode vor.

Vorschule. Elementarschule.

Um der Realschule ein sicheres Gedeihen vorzubereiten, ist vor allen Dingen die erste Rücksicht zu nehmen auf tüchtige Elementarschule, Elementarclasse, oder Vorbereitungsschule. Diese Schule oder Classe umfasst nur die allgemeinsten, niedersten Kenntnisse; ihre Wichtigkeit wird gar zu oft nicht eingesehen, und der Mangel des Gedeihens in höhern Schulen und Classen stammt viel öfter aus der schlechten Grundlage in den Elementarclassen, als man denkt. Weil sie nur Kenntnisse behandelt, die fast Jeder besitzt, so nimmt man hierzu oft die am wenigsten gebildeten Lehrer. Wissenschaftlichkeit enthält aber auch die erste Grundlage alles Lernens; die wissenschaftlich-pädagogische Bildung in Bezug auf die Kenntniss des kindlichen Geistes darf dem Lehrer der kleinen Kinder noch weniger fehlen, als dem Lehrer der grössern. Gerade in dem frühesten Alter lässt sich das Bäumchen am leichtesten grade erhalten und richten; aber auch ebenso leicht krümmen. Hat ein Kind in der Elementarschule die erforderliche Fertigkeit in den Elementen nicht erlangt, so wird es bei jedem weitern Fortschritt dadurch gehemmt. Ist sein Lesen nicht zur genügenden mechanischen Fertigkeit erhoben, so bedarf es bei dem Lesen eines zu lernenden Gegenstandes mehr Zeit, die geistige Kraft und Aufmerksamkeit, welche auf den Inhalt des Gelesenen sich concentriren soll, wird getheilt, indem sie zum richtigen und fertigen Lesen auf die Elemente und das Verfahren reflectiren muss, und dieses der Aufmerksamkeit auf den Inhalt entzogen wird. Dass der Erfolg bei getheilter Kraft auf beiden Seiten leiden muss, leuchtet ein. Durch Aufmerksamkeit auf das Lesen wird die Aneignung des Inhalts verkümmert; durch die Aufmerksamkeit auf den Inhalt wird die noch nöthige Aufmerksamkeit für die Aneignung der Lesefertigkeit gestört, und diess um so mehr, je länger die Hinschleppung im Lesenlernen gewährt hat. Wie in diesem einen Elementarkönnen, so ist es in allen andern.

Die gute Vorbereitungsschule soll den Schüler tüchtig machen, die Lehrgegenstände der höhern Schule oder Classe

auf das leichteste und schnellste sich anzueignen, und sie thut dieses, wenn sie ihre Elemente auf das schnellste zur erforderlichen Fertigkeit aneignet. Darum ist nöthig, dass die Lehrgegenstände der Vorbereitungsschule mit guter Methode tüchtig gelehrt werden, und der Schüler dadurch eine solche Richtung formell gewinnt, dass er nicht nur Verlangen nach unterhaltendem Wissen in Erzählungen, sondern auch Lust zum Arbeiten, und Liebe für Aneignung von Kenntnissen empfindet, welche Fleiss und Mühe verlangen.

Die Lehrgegenstände dieser Schule oder Classe umfassen für allgemeine intellectuelle Bildung vorherrschend als Gegenstände des Könnens:

Zeichnen, Schreiben, Lesen, Rechnen.

Für allgemeine sittlich-religiöse Bildung vorherrschend als Gegenstände des Gefühls und veredelten Willens:

Biblische Geschichte in angemessenem Auszug mit Hervorhebung der sittlichen Momente; Bildung der Sittlichkeit durch Religion.

Zeichnen, Schreiben und Lesen werden am besten mit einander verbunden und als Eins behandelt. Das Gelesene wird auch geschrieben, und das Schreiben gründet sich auf Elemente des Zeichnens. Das Rechnen beschränkt sich auf die ersten Elemente und auf Aneignung von Fertigkeit und Beweglichkeit in Anschauung der einfachen Verhältnisse der Zahlen und Formen. Die biblische Geschichte wird von dem Lehrer in kurzen Abschnitten den Kindern vorgelesen, täglich $\frac{1}{4}$ Stunde. Der Erklärung bedarf es wenig. Dieses Beispiel des richtigen Lesens bildet das Lesen schneller schön, Fertigkeit darin vorausgesetzt, als die ausführlichsten Anweisungen, die oft viel Zeit rauben und tödten. Bei solchem Beispiele wird das richtig schöne Lesen von den Kindern aufgefasst durch den Inhalt, in und mit diesem; bei der Anweisung wird dieselbe höchstens als todte Regel befolgt zur Bildung einer Manier.

Obgleich die Vorbereitungsschule allgemein ist, so muss sie doch schon eine besondere Rücksicht nehmen auf die Richtung, welche sie für eine Realschule geben kann. Hier ist besonders ein Lesebuch zu wählen, oder aufzustellen, das einen kurzen Abriss solcher Kenntnisse enthält, wie sie diesem Alter angemessen und der Realschule förderlich sind. Es ist verderblich, wenn ein tändelnder Inhalt die Kinder zum Lesenlernen anziehen soll; sie lernen an dem Inhalte nichts Nützliches, und die Tändelei wird ihnen lieb. Das richtig geleitete Lernen der Elemente gewährt den Kindern eine reiche und mannichfache Freude an und für sich; das erhebende Bewusstsein des Kindes, Fortschritte gemacht und sich zu einem Können emporgehoben zu haben, ist viel grösser und wirksamer,

als man gewöhnlich glaubt. Dieser falsche Glaube stammt aber daher, dass man durch die Methode den erheblichen Fortschritt hemmt, und in dem gehemmten Kinde statt Freude nur Verdruss an dem eigentlichen Lernen findet. Man darf das Lernen nie zum Spiel, und das Spiel nie zum Lernen machen, wenn gleich aus dem letztern manches gelernt werden kann, nur nicht die Arbeit. Wie man es treibt, so gehts; wie man die Neigung früh hervorruft und gewöhnt, so sucht sie später zu herrschen.

Der Anfang im Schreiben und Elementarzeichnen geschieht auf das Zweckmässigste im sechsten Altersjahre. Wäre Beides nicht ein Hauptmittel zum Fortschritt in andern Lehrgegenständen, so wäre es der Natur der Sache angemessener, erst mit dem achten Altersjahre anzufangen, weil früher die Schwäche der Hand manche Schwierigkeiten macht. Diese müssen also, soviel wie möglich, früher überwunden werden, um sobald als möglich einige Gewandtheit und Fertigkeit im Schreiben zu erlangen. Das Lesenlernen bietet solche physische Schwierigkeiten nicht dar; es bedarf nur des Verstandes, wie er in dem sechsjährigen Kinde schon früher in anderer Richtung auf dieselbe Weise thätig ist. Im Verlaufe eines Jahres kann bei täglich einer Stunde Unterricht in der zahlreichsten Classe das Lesen zu einer solchen mechanischen Fertigkeit gekommen seyn, dass auch schon das im Ausdrucke richtige und schöne Lesen sich bildet. So wie die mechanische Fertigkeit es erlaubt, so wie keine grosse Aufmerksamkeit des Kindes auf dieses weiter erforderlich ist, geht das im Ausdrucke richtige und schöne Lesen wie von selbst hervor, da dem Kinde nur das Lesen des Lehrers vorschwebt. Es bildet sich durch das Gefühl der Sache und das lebendige Muster des Lehrers. Nur darf der Lehrer nicht durch zu vieles und zu frühes Vorlesen, bevor mechanische Lesefertigkeit begründet ist, dem Schüler zur Nachahmung seines schnellern Lesens Veranlassung und Neigung geben; denn dadurch wird er zu frühe von der Aufmerksamkeit auf die Aneignung des Lesens in Fertigkeit abgezogen.

Bildet bei dem Schreiben die Schwäche der Hand für die Kinder und noch manches Andere zu viele Schwierigkeiten, so kann man auch nach dem ersten Jahre des Lesens das Schreiben anfangen. Dieses Verfahren, wenn gleich seltener angewendet, hat einen Vorzug, nämlich den, dass die Aufmerksamkeit und die ganze geistige Kraft möglichst auf Einen Gegenstand festgehalten bleibt. Beginnt man indess beides zugleich, so muss dennoch das Lesen im ersten Jahre als Hauptgegenstand, Zeichnen und Schreiben im zweiten Jahre als Hauptlehrgegenstand angesehen werden. Das Lesen und Schreiben der Ziffern wird als secundärer Lehrgegenstand in dem ersten oder zweiten Lehrjahre vorgenommen. Im dritten Jahre wird das Rechnen Hauptlehrgegenstand, und die beiden andern

werden secundär. Es sollen jedoch jetzt die beiden andern Lehrgegenstände nicht weniger fortschreiten; im Gegentheile, sie müssen in diesem dritten Jahre viel schneller fortschreiten und zu ihrer elementarischen Vollendung kommen nach bestimmter Grenze. Sie schreiten auch leicht und schnell zu diesem Ziele fort, wenn in der ersten Aneignung alle ihre Kraft und Aufmerksamkeit nicht nur in Anspruch genommen, sondern auch wirklich hervorgebildet und darauf concentrirt geworden; wenn sie bei dem ersten Anfange schon zu raschem Fortschritt hingezogen und gewöhnt wurden. Dies wird befördert durch Hervorhebung Eines Lehrgegenstandes als Hauptsache. Dieses hängt mit der schon erwähnten, der Realschule förderlichen Methode, der continuirenden, zusammen. Es wird angemessen sein, dieselbe hier auseinanderzusetzen.

Die Wiederholungen verhalten sich in der Kraft ihrer Wirkungen nach ihren Entfernungen. Dieses in der Lehrkunst bisher nur wenig oder unbewusst angewendete Gesetz ist von höchster Wichtigkeit. Es geht sowohl auf das Gefühls-, Willens- als auf das Erkenntnissvermögen. Wer keine Neigung zum Kartenspiel hat, und dasselbe jährlich Einmal spielt, wird nicht leicht eine Neigung dafür in sich hervorrufen. Spielt er jeden Monat einmal, so erregt es schon leichter eine Neigung; wiederholt er das Spiel wöchentlich, dann noch leichter; wenn er aber gar täglich das Spiel wiederholt, so kann es gar nicht fehlen, er ruft eine Neigung für das Kartenspiel hervor. Diese Neigung wird durch die tägliche Wiederholung immer mehr gestärkt und erhöht, sie wird zu einem Hange, den man kaum besiegen kann. Lässt man einen Knaben eine Seite eines Buchs auswendig lernen, so muss er nothwendig das Lesen derselben wiederholen. Nehmen wir ein bestimmtes Maass, etwa 20 Wiederholungen, für nöthig zum Behalten dieser Seite, so wird der Knabe, wenn er alle 3 Wochen sie einmal wiederholt, etwa ein Jahr für diese Wiederholungen nöthig haben, und — er wird die Seite vielleicht doch nicht auswendig wissen. Wiederholt er es jede Woche einmal, so wird er ein halbes Jahr ungefähr brauchen, und schwerlich auswendig wissen, vorausgesetzt, dass er keine Wiederholungen dazwischen in Gedanken vornimmt. Nimmt er 20 Tage zu den 20 Wiederholungen, dann wird es wahrscheinlich gelingen, die Aufgabe zu lösen. Am sichersten aber wird sie gelöst, wenn die 20 Wiederholungen unmittelbar hintereinander erfolgen, vorausgesetzt, dass nicht Unlust, Ueberdruss, Zerstreuung die Wirkungskraft dieser zusammengerückten Wiederholungen schwächt oder vernichtet. Auf gleiche Weise ergeht es uns mit dem Studium eines ganzen Buches. Studiren wir es in grossen Zwischenräumen zwei- oder dreimal durch, so bleibt nicht so viel in uns hängen, als wenn wir es zwei oder dreimal unmittelbar nacheinander durchstudiren; ein gleiches Interesse und gleiche Stimmung vorausgesetzt.

Betrachten wir nun das Gedächtniss, wie eine tabula rasa, in welche die Eindrücke eingehen, so können wir die Wirkungsweise mit physischen Erscheinungen vergleichen. Einen Wassertropfen aus einer gewissen Höhe auf den Kopf fallen lassen, bewirkt keinen (schmerzlichen) Eindruck; fällt aus derselben Höhe jedes Vierteljahr ein Tropfen auf denselben Fleck, so wird der Eindruck kaum verändert scheinen; würde es jeden Tag wiederholt, so würde es schon Wirkung hervorbringen. Welche furchtbare Wirkung aber die unmittelbare Aufeinanderfolge der Wiederholung hier hat, ist bekannt. Betrachten wir das Gedächtniss als eine Thätigkeit, welche eine Neigung erhalten kann, so verhält sich die Wirkung der zusammengerückten Wiederholungen eben so, wie in dem obigen Beispiele von dem Kartenspiele.

Durch die Anwendung dieses Gesetzes also hat die Lehrkunst es in der Gewalt, so wie Neigungen hervorzurufen und zu stärken, so auch das Gedächtniss zu bereichern und zu stärken. Wir haben früher bemerkt, wie die Neigungen durch Befriedigung gestärkt etc. werden; hier erscheint das Gesetz, nach welchen sie besonders hervorgerufen werden.

Bei der Realschule, die so viel und mancherlei Wissen dem Gedächtnisse hinzugeben hat, und so viele Thätigkeit des Verstandes im Anwenden und Können verlangt, ist die continuirende Methode, wie sie in diesen Erscheinungen von der Wiederholung beruht, vor allen Dingen in Anwendung zu bringen. Diese Methode verlangt, dass der Unterricht, das Arbeiten, der Fleiss in jedem einzelnen Zweige des Unterrichts so viel als möglich zusammengerückt werde. Da der Gegenstände viele und von solcher Beschaffenheit sind, dass nicht ein Gegenstand ganz beseitigt werden, und dann wieder ein anderer vorgenommen werden kann, so muss dem Ganzen dadurch Genüge geschehen, dass abwechselnd und stufenweise nach Natur und Beschaffenheit der Lehrgegenstände, und nach dem Alter des Schülers Ein Lehrgegenstand für eine bestimmte Zeit immer als der Hauptgegenstand hervorgehoben wird, während die übrigen eine secundäre Behandlung erfahren müssen. Desshalb haben wir in dem Vorhergehenden das Lesen in dem ersten Jahre, im zweiten das Schreiben und im dritten das Rechnen zu primären Lehrgegenständen erhoben; Lesen und Schreiben sind im dritten Jahre secundär; im zweiten ist das Lesen secundär. Warum aber die primäre Behandlung in den Anfang gesetzt wird, das wollen wir kurz auseinandersetzen.

Es lässt sich ganz schön darstellen, wie man jeden Unterrichtsgegenstand durch anfänglich spielendes Lernen vorbereiten, und erst nach und nach immer mehr zusetzen solle. Es werden aber hierbei die wichtigsten und nachtheiligsten Punkte eines solchen Verfahrens übersehen; sie werden sich in dem folgenden von selbst darlegen.

Die Freude an dem Lernen kann nur eine reine und andauernde sein, wenn sie als eine Freude an der Sache selbst erscheint. Das Kind, welches spielend lernt, lernt wohl etwas; aber es lernt nicht die so nöthige Freude an der zu lernenden Sache; es lernt weniger tüchtig; das Spiel, oder die Ehrenreizmittel sind seine Freude, nicht der Gewinn im Lernen. Die reine und ächte, den Charakter nicht verderbende Freude an dem Lernen ist die an dem Gewinne durch das Lernen. Die Fortschritte durch Lernen, das Gefühl und Bewusstsein dieses Vorschreitens gibt für alles weitere Lernen, wird es naturgemäss zu rechter Zeit und in richtiger Weise angemuthet, den dauernden Antrieb. Darum ist hierauf alle Rücksicht zu nehmen, besonders bei jedem Anfange, damit so schnell als möglich dieser Freude die Pforte geöffnet werde. Lust und Liebe zu einem Dinge macht alle Mühe und Arbeit geringe, sagt das Sprüchwort. Ein anderes jedoch sagt: Aller Anfang ist schwer. Darum muss jeder Lehrgegenstand in dem Zeitpunkt, wo er in den Plan eintritt, primär behandelt, er muss zu einem Hauptlehrgegenstand hervorgehoben, und eine Zeitlang die continuirende Methode auf ihn angewendet werden, damit das Angeführte erfolgen und gewonnen werden könne. Wollten wir im ersten Jahre des Lernens Lesen, Schreiben und Rechnen gleich setzen, und jedes in jedem Jahre so viel beachten wie das andere, so dass sie alle drei gleiche Berücksichtigung innerlich erfahren hätten, so würden wir die grossen Vortheile der continuirenden Methode verlieren. Das Kind, welches in einem Vierteljahr oder in der Hälfte dieser Zeit die Schwierigkeiten des ersten Lernens überwindet, gewinnt eine reichere Arbeitsfreude, als wenn es sich mit und in diesen Schwierigkeiten ein Jahr hinschleppen muss. Wie in dem einen Lehrgegenstand, so ist's in allen. Dass man bei Ueberfluss von Zeit mehrere Gegenstände nebeneinander behandeln kann, ist nicht ausgeschlossen; so wie wir schon bemerkten, dass Lesen und Schreiben zugleich als Eins behandelt werden können.

Wenn wir z. B. in der Realschule Mathematik und Naturwissenschaften als allgemein primäre Lehrgegenstände in dem Plane aufführen müssen, Geschichte dagegen als einen secundären, so muss der Unterricht bei dem ersten Eintreten des secundären dennoch primär werden. Er muss, wenn gleich zurückstehend gegen die wirklich primären Gegenstände, doch ein Uebergewicht über die andern secundären Lehrgegenstände erlangen, wenn auch nur auf ein Viertel- oder ein Halbjahr.

Die der Erziehung anheim fallenden Lehrgegenstände erleiden am wenigsten eine solche Behandlung; denn die Erziehung als solche muss gleichförmig fortgehen, nur mit der Einschränkung, dass sie im Allgemeinen mit der fortschreitenden Zeit abnehmen, und aus der Hand des Lehrers immer mehr in die

Hand des Zöglings selbst übergehen muss. Darum müssen auch die der Erziehung vorherrschend dienenden Lehrgegenstände mit den Jahren immer abnehmen. Ein erziehlicher Lehrgegenstand aber, z. B. der der Sittenlehre, kann auch blos wissenschaftlich behandelt werden, wodurch er weniger Einfluss auf das Sein und Handeln des Menschen, wie auf sein blosses Wissen hat. Insofern also die Kenntniss der Moral als Wissenschaft beabsichtigt wird ohne erziehliche Richtung, insofern fällt sie aus dem Kreis der erziehlichen in den Kreis der andern Lehrgegenstände, und würde also in diesem Falle eben so, continuirend, zu behandeln sein.

Die Stufe, bis zu welcher es die Vorbereitungsschule zu bringen hat und sehr leicht bringen kann, ist ein richtiges fertiges Lesen bis zur Vollständigkeit; desgleichen ein im Ausdrucke und Accent richtiges und somit schönes Lesen.

Das Zeichnen (welches schon in der Vorbereitungsschule seine specielle Richtung für die Gewerbschule dadurch erhält, dass es die elementarischen Figuren der Geometrie vorherrschend behandeln muss, und durch deren Anschauung für die Schreiblehre vortheilhaft wirkt, kann schon zu einer elementaren Fertigkeit im freien Handzeichnen gekommen sein. Es hängt von der Bildung und Tüchtigkeit des Lehrers, mathematischer und ästhetischer, ab, wie weit in der vorgesteckten Zeit der Schüler vorschreitet. Jede Schule muss nach der Stufe, auf welche der Lehrer die Schüler hier zu bringen weiss, einen speciellen Punkt festsetzen, auf welchem nun die eigentliche Schule fortbauen muss. Vorbereitungs-Elementarschule und Hauptschule müssen Eins sein in ihrer innern Organisation.

Mit dem Schreiben verhält es sich auf gleiche Weise. Sowohl das Schönschreiben als auch das richtige muss in der Hauptschule fortgesetzt werden; aber nur als secundäre Lehrgegenstände. Die Stufe muss eben so begrenzt werden durch den speciellen Stand der Vorbereitungsschule und der darin erlangt werdenden Stufe. Ist der bezügliche Lehrer in der Vorbereitungsschule nicht hinreichend befähigt, so dürfen die Schüler in der Vorbereitungsschule nicht länger verweilen, um endlich die Stufe zu erreichen; das hiesse die Schuld des Lehrers die Kinder entgelten lassen. Im Gegentheile müssen die Kinder so bald als thunlich heraus in die Hauptschule, im Falle sich die Vorbereitungsschule nicht ändern liesse; und es müsste dann die Hauptschule durch eine etwas herunterstimmende Organisation dem Gebrechen zu Hülfe kommen. Dadurch wird sie weniger verlieren, als wenn sie bei ihrer festgehaltenen Stufe verbliebe; es wird schlecht um die Schule stehen, wenn die Vorbereitungsschule die Kinder viele Jahre dahinschleppen darf, um die verlangte Stufe zu erreichen. Sie erhält formell verdorbene Schüler, mit denen sie viele Last mit wenig Erfolg erfahren muss. Nichts ist verderblicher für eine höhere Schule,

als wenn die Kinder in der niedern zur Trägheit, Zerstreutheit, Dumpfheit, Unlust zum Lernen methodisch angebildet worden, oder wenn diese Erscheinungen nicht entfernt gehalten worden sind.

So wie das Lesebuch eine specielle Beziehung auf die Realschule nehmen und sein Inhalt auf die später zu erwerbenden Kenntnisse, dem Alter angemessen, berechnet sein kann, so auch die Vorlegeblätter zum Schönschreiben. Sie können in stufenweiser Folge die wichtigsten Kenntnisse aus der Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre etc. in einem Umrisse enthalten; müssen aber ganz vorzüglich alle Arten Geschäftsaufsätze in ihrer ganzen Form darbieten. Durch das häufige Beschauen dieser Formen, durch das wiederholte Abschreiben derselben, prägen sich dieselben praktisch fest ein, und werden so eigentlich ohne besondere Zeit dafür gelehrt. Auf gleiche Weise wird das im Lesebuch Enthaltene durch das öftere Lesen desselben beim Lesenlernen endlich ein Eigenthum des Gedächtnisses, was sonst, mit Zeit und Mühe gelehrt, sich kaum so fest einprägt. Besonders vortheilhaft wäre es, in dem Lesebuch und in den Vorlegeblättern zum Schreiben den gleichen Inhalt, oder doch Hauptpunkte gleich zu haben. Nur die Geschäftsaufsätze könnten etwa dem Lesebuch fehlen und allein auf den Vorschriften erscheinen.

Wenn die Vorlegeblätter die wichtigsten Kenntnisse aus der Geographie, Naturgeschichte etc. enthalten, so bedarf es nur wenig Zeit, um auch die Elemente dieser Gegenstände in dem dritten Jahre der Vorbereitungsschule anzueignen. Ist in diesem Elementarlesebuche einige Rücksicht genommen auf die Muttersprache, so wird damit viel gewonnen. Es darf jedoch keineswegs ein eigentlicher Unterricht in der Grammatik eintreten; sie darf nur in soweit hervortreten, als sie sich der Fassungsgabe der Schüler von selbst bildet durch Aufmerksammachen auf die Formen, auf die Bedeutung von einzelnen Formbuchstaben etc. Zum Gedeihen der Realschule ist vor allen Dingen nothwendig, dass die Muttersprache, wie die fremden Sprachen, nach der allein wahren und richtigen praktischen Methode behandelt werde, damit man nicht mit einem wissenschaftlich scheinenden Betreiben der Grammatik die edle Zeit verdirbt durch mechanisches Einlernen gemachter, dem Knaben halbverständlicher Abstractionen, sondern den Knaben durch Anschauung und Aufmerksamkeit diese Abstractionen selbst machen lehrt. Das Verkehrte hierin, wornach über der Grammatik die Sprache vergessen wird, fängt fast überall an, klarer zu werden.

Wir wollen hier aufmerksam darauf machen, dass es von grossem Vortheile ist, die Lehrbücher auf die möglichst kleine Zahl zu beschränken. Wird der Schüler in Einem Buche recht zu Hause, dann weiss er sich nachher in jedem andern Buche über denselben Gegenstand leicht und schnell zu finden, wäre derselbe auch noch so verändert in

der Form. Wird er dagegen nicht in Einem Buche ganz einheimisch, so hat er keinen festen Stützpunkt, um Anderes damit zu vergleichen, daran zu reihen, oder darnach zu beurtheilen; es bleibt alles unsicher und erscheint dem Verstande in einem verwirrenden Chaos, das zur Aneignung oft unermesslich scheint und abschreckt.

Die täglichen Stunden in der Vorbereitungsschule dürfen nicht mehr als 4—5 sein, so dass wöchentlich höchstens 26 Stunden, mit Einschluss der Gesangstunden, gehalten werden.

Die Hauptschule.

Ist die erlangte Stufe in den einzelnen Kenntnissen durch die Vorbereitungsschule bei dem Schüler erreicht in der festgesetzten Zeit, so tritt er in die Hauptschule ein. Die bei weitem grössere Zahl der übertretenden Schüler müssen grosse Fertigkeit in dem Geforderten haben, nur wenige dürfen darin etwas nachstehen. Die Stufe der Fertigkeit bleibt allerdings etwas relativ, und wird sich mit der Tüchtigkeit des Lehrers der Vorbereitungsschule heben oder senken, und in der nöthigen Uebereinstimmung mit der Hauptschule diese mehr oder weniger in den fortzuführenden Kenntnissen und Fertigkeiten aufsteigen lassen. Man begnüge sich aber ja nicht mit einer mittelmässigen Fertigkeit bei der Mehrzahl, so dass sie gewissermaassen die Norm bilden, wo nur einige Wenige, die man für ausgezeichnete Talente zu halten gewohnt ist, grosse Fertigkeit hätten. Die Kunst und Tüchtigkeit des Lehrers besteht weniger darin, den ausgezeichneten Talenten an die Hand zu gehen; diese helfen sich am meisten zu ihrem eignen Vortheil selbst, und bedürfen der wenigsten Kunst in der Behandlung. Das Allerschlimmste ist, wenn der Lehrer die durch sich selbst fortschreitenden Talente als das Produkt seiner Kunst, und die Zurückbleibenden als das Opfer ihrer eignen Dummheit betrachtet. Der Lehrer beschäftigt sich leicht am liebsten mit den regen Talenten, weil sie ihm weniger Schwierigkeiten darbieten und durch auffallende Fortschritte Freude machen. Die Kunst des pädagogisch-gebildeten Lehrers muss sich darin zeigen, den weniger ausgezeichneten Talenten, den weniger aufgeregten Köpfen die Köpfe zu erregen und das oft tief im Innern schlummernde Talent hervorzurufen, damit es nicht unerkannt einsterbe und mit der Jugendzeit wirklich begraben werde. Sollen nützliche Kenntnisse zur Hebung des Wohlstandes Gemeingut werden, so ist es nicht hinreichend, sich mit einigen ausgezeichneten Talenten zu brüsten; diese werden doch überall den Kopf in die Höhe richten und durch sich selbst hervorragen. Gerade die Mehrzahl der anscheinend mittelmässigen Köpfe bedarf der Kunst des Lehrers am meisten; in manchem mittelmässig scheinenden Kopfe steckt oft viel Talent, an welchem der pädagogisch-gebildete Lehrer Hebammendienst leisten kann. Woher kommt es doch, dass so viele ausgezeichnete

Köpfe, die Heroen in den Wissenschaften geworden sind, von ihren Lehrern für mittelmässige Köpfe gehalten worden, oft selbst für geringer? Nicht von den Schülern, sondern von den Lehrern, die weder pädagogischen Blick, noch psychologisches Talent zur Erkenntniss und Behandlung dieser mittelmässigen Köpfe besassen. Mancher gute Kopf wird selbst von Eltern für mittelmässig gehalten, der doch nur durch den Lehrer mittelmässig erhalten oder gemacht wird.

Mit dem Eintritte in die Hauptschule beginnt die Altersstufe, in welcher viele Kenntnisse des Wissens gelernt werden; es ist in diesen Jahren der Jugend das Gedächtniss schon in grosser Kraft und der Verstand in seiner allmähligen Entwickelung. Wird in dieser Zeit bei jedem Lehrgegenstande die ganze Kraft des Kindes auf Einen Punkt gesammelt, und die Neigung zur Zerstreutheit beherrscht, wozu es schon durch die Vorbereitungsschule gewöhnt worden, dann erfolgen bei den Kindern auch in schweren und trocknen Dingen unglaubliche Fortschritte. Dieses Sammeln der ganzen Kraft auf Einen Punkt, und die Neigung der Kinder zur Zerstreutheit, welche nichts anderes ist, als der rege und lebendige Geist, sind besonders dadurch noch zu beherrschen und zu leiten, dass man in vielen, oder den meisten Lehrgegenständen nur halbstündige Lectionen feststellt. Man wird bei manchen Lectionen eine Ausnahme machen müssen; aber das Festhalten daran als Regel ist sehr empfehlenswerth, besonders in den unteren Classen; schon weniger und in Manchem gar nicht in den obersten Classen. Durch halbstündige Lectionen werden viele Vortheile erreicht. Es wird mit der Zeit ökonomisirt; die meisten Entschuldigungen, dass man nicht mehr in der Schule in einem Lehrgegenstande bewirken könne, werden in dem Mangel der Zeit gefunden. Wenn man für irgend einen Lehrgegenstand die ganze Aufmerksamkeit des Kindes, das Sammeln der ganzen Kraft in Anspruch nehmen will, so darf dieses nicht zu lange Zeit verlangt werden. Eben so schwer, wie es dem reifen Menschen wird, ein Stundenlanges Gebet mit Andacht, d. h. mit Aufmerksamkeit zu hören, aber leicht, sich eine kurze Zeit in der gespanntesten Andacht zu erhalten, eben so schwer wird es der kindlichen Kraft des Geistes, eine gespannte Aufmerksamkeit und gespanntes Denken lange zu unterhalten. Eine gespannte Aufmerksamkeit und ein gespanntes Denken eignen sich aber in einer Viertelstunde mehr Gewinn zu, als ein lasses und schlaffes Denken und Aufmerken in zwei Stunden. Das lasse und schlaffe Denken und Aufmerken wird um so ärmer an Erfolg, je länger es andauert, und hat noch formell die schlimme Folge, dass es zu einer Gewohnheit wird, wodurch schon bei dem ersten Beginne der Stunde die geistige Kraft so wenig gesammelt wird, wie sie es am Ende ist. Das Gefühl bei dem Kinde, dass, wenn es sich auch etwa im Anfange gespannt

halten wollte, es dennoch im Laufe der Stunde ermüdet wird, lässt es auch die erste Anspannung vermeiden. Auf die angegebene Weise wird die Neigung der Kinder für Mannichfaltiges, das heisst, ihr von Natur reger und lebendiger Geist, nicht für Zerstreuung gehalten, die Dumpfheit nicht erzogen, und die verderbliche Zerstreuung entfernt gehalten, oder vielmehr in der Liebe und Neigung für das Mannichfaltige zu Grabe getragen.

Da aller Anfang schwer ist, so wird derselbe nur dadurch am besten und schnellsten überwunden, dass derselbe mit gespannter Thätigkeit rasch angeeignet wird. Dass es bei jedesmal gespannter geistiger Thätigkeit rasch vorwärts geht, leuchtet ein. Diese rasche Ueberwindung der Schwierigkeiten des Anfangs, dieses Gefühl und Bewusstsein des günstigen raschen Erfolges bei tüchtiger Bemühung geben dem Schüler eine Lust und Freude zum Weiterschreiten in dem vorliegenden Gegenstande, dass er mit ganzer Kraft des Geistes in demselben, und mit Neigung für denselben, sich weiter bewegt.

Selbst auf manchen Lehrer hat die halbstündige Lection eine gute Wirkung. Der Lehrer kann nicht so leicht mit zeitverderbenden, wirklich zerstreuenden Nebendingen sich befassen, sonst fliesst ihm die halbe Stunde rasch weg, und er kann nichts thun; er muss überhaupt Alles meiden, was nicht vorwärts führt. Bei stündigen Lectionen verfällt der Lehrer leichter in Schlendrian. Wenn auch eine Viertelstunde vor, und eine Viertelstunde nach verloren geht durch mancherlei Veranlassung, auch schon dadurch, dass man die ganze Stunde wirklich für zu lang hält, so bleibt demselben doch noch in der halben Stunde zur Mitte genug Zeit, um Etwas zu thun. Aber es geht die Hälfte der Stunde verloren. Es ist aber nicht gleichgültig, ob eine halbe Stunde gewonnen wird; ob eine Arbeit rasch in einer halben Stunde gethan, oder langsam in einer Stunde auseinandergeleiert wird. Wie viel die Industrie durch Verkürzung der Zeit zu einer Arbeit gehoben werde, wie sehr durch verstärkte Thätigkeit und Anwendung einer Kraft, ist zu bekannt. Sollte die psychische Thätigkeit und geistige Kraft des Verstandes hierin dem Physischen nachstehen? Wir glauben vielmehr das Gegentheil, und wer es bezweifelt, kann sich durch die tägliche Geschichte und Erfahrung leicht eines Bessern belehren.

Ueber den Unterricht in der Staatskunde, ein Mittel zur Nationalbildung.

Von Secundarlehrer *Vernaleken* zu Dynhard im Canton Zürich.

Seit einigen Jahren ist die Frage laut geworden: Sollen vaterländische Zustände ein besonderer Gegenstand des Unterrichts sein? Soll das bürgerliche Element nicht mehr in Berücksichtigung kommen, als es bisher geschehen ist und wie soll ein solcher Unterricht beschaffen sein? — Die schweizerische gemeinnützige Gesellschaft hat schon vor drei Jahren diesen Gegenstand einlässlich besprochen. Sie gebrauchte das Wort „Politik“ und war bemüht, den Begriff derselben für die Volksschule festzustellen. Einige wollten diesen Unterricht abgesondert behandelt, die Meisten indessen ihn dem geschichtlich-geographischen Unterrichte angeschlossen wissen. Als Inhalt wünschte man die Pflichten und Rechte des Bürgers, die Staatsformen und die Grundzüge der Verfassung. Einzelne besorgten da Ueber- und Missgriffe, zudem fehle es der Volksschule an Zeit. Es ist wahr, Kinder soll man noch mit solchen Dingen verschonen. Staatswissenschaft ist Sache der Männer; aber es gibt etwas, das gelehrt werden kann und dem jungen Bürger gelehrt werden muss. Wir wollen es Staatskunde nennen, auf niederer Stufe: Bürgerkunde (instruction civique).

Staatskunde betrachten wir mehr als das Ergebniss der Geschichte, denn der Philosophie. Daraus geht zugleich hervor, dass von ihr in der Volksschule keine Rede sein kann. Die eigentliche Volksschule kann wenig oder gar nichts dafür thun. Zwar hat man, weil das Bedürfniss in Republiken fühlbarer wird, in mehreren Cantonen der Schweiz den Unterricht in der Bürgerkunde obligatorisch gemacht; aber er wird, so lange keine Fortbildungsschulen bestehen, von geringem Erfolge sein. Manches davon passt gar nicht in den Ideenkreis der Volksschüler, die ohne diess des Guten schon zu viel anzulernen haben. Die Volksschule legt den Grund zur Sittlichkeit und Bürgertugend, und — weil der Nation angehörig — sucht sie eine gesunde vaterländische Gesinnung zu wecken, wovon eine gewisse Kenntniss einheimischer Zustände nicht ausgeschlossen werden kann. Dieser Hauptzweck gehört im Besondern als Rechts- und Sittenlehre dem Religionsunterrichte an; auf das Christenthum, als das Prinzip eines wahren innern Staatslebens, sind die Gesinnungen und Grundsätze des jungen Bürgers zu beziehen. Wenn die Volksschule sich auf diese innere, allgemeine „Politik“ meistens beschränkt, so gehört dagegen der Mittelschule nebenbei noch das

Wissenswürdigste aus der Völker-, Staaten- und Verfassungskunde an, als besondere „Politik“ oder Staatskunde. Und diese ist bei uns fast ganz unberücksichtigt geblieben.

Dass einsichtsvolle Männer in Monarchien das Bedürfniss fühlen, beweist das Schreiben von Hippels „über die Mängel der preuss. Schulverwaltung.“ Er schlägt dort einen „Bürgerkatechismus“ vor, dessen Inhalt ich jedoch nicht kenne. Der Name erinnert an Dogmen, und politische Dogmen gehören eben so wenig als kirchliche in den Jugendunterricht. Doch — so wird's nicht gemeint sein. — Woher soll uns der Inhalt kommen?

Wie die innere Kraft des englischen Staates aus seiner eigenen Geschichte hervorgegangen ist, so möge auch die deutsche Politik aus der deutschen Geschichte auf eignem Grund und Boden hervorsprossen. Deutschland trägt der Keime genug in sich, wodurch sein inneres politisches Leben gesteigert werden kann. Von Innen nach Aussen — nicht umgekehrt! Und das rechte Bewusstsein und der politische Glaube des deutschen Volkes muss und wird seinen Haltpunkt in sich selber finden.

Die Schule gebe, was wirklich vorhanden ist, sei es nun als historische Thatsache oder als Bestand und Organisation im Staate. Das Uebrige fällt einerseits wissenschaftlicher Behandlung, andererseits dem öffentlichen Leben anheim. Beiden steht die Mittelschule fern, und politische Theorien würden dort nur Schwätzer bilden. Doch — darüber wird man sich auch verständigen, sobald das Bedürfniss allgemeiner gefühlt wird. Und sollte uns nicht die Bewegung der neuesten Zeit diese Lücke im Unterrichte fühlbarer machen? Man spricht von der „politischen Zukunft Deutschlands,“ und wenn es wahr ist, dass „ein Auferstehungsgeist glühe und arbeite in den deutschen Landen“ — kann auch die Schule dazu beitragen, diesen Geist anzufachen und zu unterhalten? Niemand zweifelt, dass es Aufgabe der Schule sei, ausser der religiösen Gesinnung auch eine vaterländische zu pflanzen; sie kann wenigstens die Keime der Entfaltung näher bringen, ohne eine Frühreife herbeizuführen, und die Grundlage legen zum richtigen Verständniss des regen bürgerlichen Lebens. Dieses wird das deutsche Bewusstsein, welches, wie wir gesehen haben, oft zu einer schönen Nationalopposition gesteigert wird, um so klarer und anhaltender hervortreten lassen, jemehr der Bürger über Nationalinteressen belehrt ist. Wer wollte zweifeln, dass auch die Schule dahin wirken kann, dass unser politisches Leben, kümmerlich genährt von den Brocken, die von der Herren Tische fallen, zur Mündigkeit gedeiht? „Von Allem, was den Geist und das Herz zur Vaterlandsliebe und zu einem nationalen Gefühle antreiben kann, ist im öffentlichen Unterrichte nichts zu finden. Politische Unmündigkeit allein ist es, was den deutschen Völkern, wie den deutschen Fürsten, am Mark des Lebens zehrt.“ Es liegt im Naturell des Deutschen, aller Verhältnisse, in denen er lebt, sich klar bewusst zu werden. Allseitige

Auffassung staatlicher Verhältnisse mangelt uns weniger, als eine Selbstkenntniss, ein Selbstbewusstsein, wie es unserer Natur entspricht und wie die Gegenwart es fordert. Und desshalb darf der wissenschaftlichen und industriellen Richtung des Schullebens die politische nicht länger mehr nachstehen.

Unstreitig ist für Gelehrten- und Beamtenbildung verhältnissmässig weit besser gesorgt, als für den eigentlichen Kern der Nation. Dieser fängt an Antheil zu nehmen an den öffentlichen Interessen und wird es — was Viele für unschicklich halten werden — weit mehr, wenn auch die Schule ihr Scherflein dazu steuert. Die erste Aufgabe der Schule ist also, den Bürger für bessere politische Zustände empfänglich zu machen.

Haben wir Gründe für solche Hoffnungen? „Deutschland seit 1815 und noch mehr seit 1830 gleicht in den Wogen seiner Gedanken einem unruhigen Meere, mit zahllosen Blasen bedeckt, die so schnell verschwinden, als sie sich auf der Oberfläche gezeigt; — in der Tiefe aber kocht und gährt es, und jenes flüchtige Spiel, das allein dem betrachtenden Auge offen liegt, ist nur das Wahrzeichen eines geheimnissvollen Waltens.“ Der Nationalverstand, in der Zeit der Ruhe ausgebildet, will auch in der Schule genährt sein. Diese muss die Gegenwart schärfer ins Auge fassen und das Nahe suchen, statt des Fernliegenden, das Praktische statt unpraktischer Träumereien.

Wohl weiss ich, in wessen Händen das Wohl des deutschen Volkes ruht, und welche Mittel noch wirksamer sind zu seiner Hebung; die Schule soll eine bessere Zukunft in dieser Hinsicht begründen helfen. Und sie kann es und muss es.

Bei Gebildeten und Ungebildeten zeigt sich eine Gleichgültigkeit in Dingen, die ihnen ganz nahe liegen. Unkenntniss ist oft die einzige Ursache davon. Soll der Bürger auf Verfassungen schwören und Gesetze befolgen, die er nicht kennt? — Ist nicht der Grund der sog. politischen Verbrechen hauptsächlich in der Unwissenheit in solchen Dingen zu suchen? — Es gibt indess sehr ehrenvolle Ausnahmen. „Politik,“ sagt Dahlmann, „ist Gesundheitslehre, nicht weil sie Gesundheit geben, sondern weil sie die Ursachen der Krankheit entdecken und oft vermeiden kann.“

Belehrungen über das Wesen des Staates, der Verhältnisse der Staaten zu einander und dergl. sind in geringerer oder grösserer Ausdehnung für alle Stände unentbehrlich. Die Einseitigkeit im Unterrichte ist unverkennbar. Die Religionsbildung erstreckt sich in vielen Ländern bis zum 17. Jahre. Wenn man nun im jungen Menschen den Christen cultivirt, warum nicht auch den Bürger? Im Leben soll er beides sein. Er soll sich auch seiner bürgerlichen Stellung bewusst werden, und wie die Grundwahrheiten der Religion Gemeingut jedes Christen sein sollen, so müssen auch die Grundsätze des Staatslebens das Gemeingut aller Staatsbürger werden.

Woher wohl die ziemlich allgemeine Theilnahmlosigkeit des

Volkes an seinem Gemeinwesen? — Und soll der Gemeindsbeamte in constitutionellen Staaten nicht mehr haben als eine oberflächliche praktische Geschäftskenntniss? — Haben unsere Kammern einen andern Stützpunkt als das für Staatsinteressen empfänglich gemachte Volk, welches sie vertreten? — Ein reges politisches Leben thut diess allerdings mehr als die Schule es vermag, aber wenn nun keines von beiden dazu beiträgt? — Wir entbehren zudem bürgerlicher Einrichtungen, die das Volk politisch heranbilden könnten. So sind z. B. die Geschwornen-Gerichte in Nordamerika ein geeignetes Mittel, die mittlern und untern Volksclassen politisch zu bilden; denn sie werden durch diese Gerichte und das öffentliche Verfahren überhaupt mit dem Texte und der Auslegung des Gesetzes bekannt.

Man hat gesagt, die Deutschen taugen wegen ihrer Wahrheitsliebe und Rechtlichkeit wenig zur Politik; zu politischen Künsten — meinetwegen; aber zur constitutionellen Bildung haben sie den geeignetsten Charakter. Und ein eigner, bestimmter Nationalcharakter befähigt uns zu einem politischen Leben überhaupt. Dieses soll aber nicht von Aussen her geleitet, sondern von uns selbst auf rechtlichen Wegen durchgebildet werden. Das erwachte Bewusstsein unserer einigen Nationalität ist der erste Schritt dazu. Selbstvertrauen hat uns mehr als Anderes gefehlt. Die wahre Wiedergeburt beginnt von Innen nach Aussen, von unten nach oben. Daraus geht von selbst die innere Einheit in unseren politischen Principien und die Gleichheit des deutschen Nationalwillens hervor.

Sollen wir auch noch den Jammerzustand des deutschen Zeitungswesens berühren? Woher kommt er? Voh der Censur, wird man sagen. Nicht allein; das Volk ist unmündig in politischer Hinsicht, und Blätter von entschiedenem Nationalgeiste finden kein Publikum unter dem eigentlichen Volke. Wie wollten sie, z. B. wie in England, eine politische Ansicht repräsentiren, wo keine ist? Das Publikum kauet gedankenlos die Brocken wieder, die von den Tischen der Franzosen und Engländer fallen. Räuspert sich Jemand in Paris, so erschüttert das wie ein Pulsschlag die deutschen Länder und interessirt mehr als ihr eigner Staatshaushalt. Wir kennen Alles, sagt man, nur uns selbst nicht. Wir durchwandern alle Perioden der Geschichte, nur die Gegenwart bleibt dem Schüler so viel als verschlossen. Das muss zugegeben werden: wo das äussere Leben, wo die bürgerlichen Verhältnisse nicht den politisch-nationalen Sinn unterhalten, da sind die Wirkungen der Schulbildung zur Hälfte vernichtet. Aber ist's ein Wunder, wenn dem deutschen Bürger der politische Sinn abgeht und wenn das Interesse für den Gemeinds- und Staatshaushalt erkaltet? Wir wollen sie hier nicht aufzählen diese Erbfeinde des öffentlichen Lebens: aber gewiss gehört der gänzliche Mangel einer bürgerlichen Instruction während oder nach der Schulzeit mit zu diesen Feinden. Wer sich als Glied seines

Volkes fühlen will, muss sich bewusst sein seiner Stellung im Staate, muss seine Rechte wie seine Pflichten kennen.

Dass eine Charte vom Vaterlande an der Schulwand hängt, dass der Knabe den Namen und die Sommerresidenz des Landesfürsten kennt und dergl. Dinge, ist das die Nationalbildung von Seiten der Schule? — Genug — das Bedürfniss einer directen politischen Bildung ist vorhanden und es wird auch gefühlt, obgleich man sich gescheuet hat, es offen auszusprechen. Es fragt sich: was kann und wie kann etwas von Seiten der Schule gethan werden? Dass die allgemeine Volksschule wenig oder gar nichts von dem aufnehmen kann, was wir Bürger- oder Staatskunde nannten, ist für den, der ihre Bedürfnisse kennt, eine ausgemachte Sache. Soll ein solcher Unterricht wahrhaft national werden, so muss — anderer Gründe nicht zu gedenken — schon desshalb eine Einrichtung ins Leben treten, die bis jetzt leider ein frommer Wunsch geblieben ist, und ich fürchte, noch lange bleiben wird. Ich meine eine Fortbildungsschule, eine Nachschule.

Soll der Volksschulunterricht überhaupt nachhaltig wirken, so müssen die im 12—14 Jahre entlassenen Schüler noch einige Zeit beschäftigt werden. Und diese Zeit ist auch die geeignetste zu einer bürgerlichen Vorbildung. Ich sage Vorbildung; denn vollkommene Bildung kann die Schule überhaupt nicht geben. So viel ich weiss, besteht eine solche Einrichtung nirgends, wenigstens sehr unvollkommen. Ein Uebergang von der Volksschule zum bürgerlichen Leben fehlt fast überall.

Vielleicht könnte bei einer zweckmässigen Militärverfassung auch darauf Rücksicht genommen werden. Statt des Unnützen in vielen Soldatenschulen könnte etwas Besseres an seine Stelle treten.

Zunächst müssen wir Bürgerschulen und selbst Gymnasien und Lehrerseminarien dabei im Auge haben. Hieher gehört ohne Bedenken ein geordneter Unterricht in der Staatskunde, und für sie gilt vornämlich die folgende Darlegung.

Was soll nun in dieser Hinsicht gelehrt werden und in welcher Verbindung wird es mit den übrigen Fächern stehen?

Wir wollen versuchen, den Begriff der Staatskunde oder der Elementarpolitik, wenn man will, so zusammenzufassen.

Die Staatskunde stellt die Entstehung, das Wesen und den Zweck der Staatsgesellschaft im Allgemeinen dar, und lehrt die Mittel kennen, diesen Zweck zu erreichen, indem sie eine historische Mittheilung des Wesens der verschiedenen Staatsformen und die allgemeinen Grundsätze der Verfassung, insbesondere der vaterländischen, enthält. Die Organisation des bestehenden Staates bildet den Mittelpunkt des Ganzen, welches wir in einem gedrängten Umrisse darzulegen versuchen werden.

Die Idee des Staates sollte eigentlich im geschichtlichen und geographischen Unterrichte entwickelt und an den bestehenden

Staaten selbst erläutert werden; allein der Zusammenhang wird unterbrochen und die Staatskunde selbst zu sporadisch. Sie mag daher den Schlussstein des geschichtlichen Unterrichts bilden, ohne welchen der Unterricht todt und abstract bleiben wird. Der Methodiker lässt die Beispiele vorangehen. Die Staatskunde bildet daher gar kein neues Fach, sondern eine ausgedehntere Seite des Geschichtsunterrichts. Wird dieser z. B. in 3 Cursen gelehrt, so waltet im ersten das Biographische vor, vor Allem vaterländische Charaktere etc.; im zweiten Curse einzelne Staaten und Nationen (Griechen, Römer, Deutsche etc.), wobei das Cultur- und Völkerleben hervorgehoben wird; im dritten Curse wird, als Reflexion über das Vorhergehende, das Staats- und Völkerleben im Allgemeinen behandelt, und diesem schliesst sich Alles an, was wir Staatskunde nennen. Wir bezeichnen etwa folgenden Lehrgang, der mit Auswahl auch fürs Volk fasslich bearbeitet werden könnte.

A. Das bürgerliche Leben (Staatsleben).

1. Der Mensch für sich allein und als Glied der Gesellschaft; die Familie als Grundlage derselben. Uebersicht über die verschiedenen Rassen und Völkergruppen auf der Erde, insbesondere die europäische und deutsche Völkerfamilie; ihre Sprachen und dergl.

2. Nothwendigkeit des geselligen Lebens der Völker. Die Culturstufen, Beschäftigungen und Stände. Natürliche und politische Gesellschaft: der Staat. „Ein Mensch ohne Staat ist ein Wilder.“ „Der Staat ist eine Vereinigung von freien Menschen auf einem bestimmten Landesbezirk unter gemeinschaftlicher Obergewalt zu allseitigem Genuss eines freien Rechtszustandes.“ Zweck des Staates im Allgemeinen. Rechte und Pflichten der Individuen gegenüber der Staatsgesellschaft. Grundsätze des Rechts und der Gerechtigkeit. Das Gesetz.

3. Die Gewalten im Staate: Gesetzgeber, Vollzieher und Richter. Geschichtliches. Die Staatsformen: Monarchien und Republiken; Unterschied derselben, mit fortwährenden geschichtlichen Hinweisungen. Veränderlichkeit der Staatsformen nur unter Zuthun aller Stände oder Glieder des Volks, die Grundlagen und die Ausdehnung der bürgerlichen und politischen Freiheit. — Kurze Nachweisung, wie die Regierungsform einiger Staaten aus ihrer Geschichte hevorgegangen.

4. Die Art und Weise des Gegensatzes zwischen Obrigkeit und Unterthanen ist die Verfassung des Staates. Grundzüge der Staatsverfassung Griechenlands und Roms, Frankreichs und Englands. Deutsche Bundesverfassung. Die Verfassung des Vaterlandes ausführlicher.

5. Die Zweige der Staatsverwaltung: Erziehung und Unterricht (Kirche und Schule), Justiz, Polizei etc. Behörden,

Beamte. Einnahmen und Ausgaben. Es versteht sich, dass die einheimische Staatsverwaltung vorzugsweise in Rücksicht kommt.

6. Das Verhältniss der Staaten zu einander. Bundesstaaten, Staatenbund, Bündnisse und Verträge. Stellung der europäischen Staaten zu einander, geschöpft aus der Geschichte der Gegenwart. Die natürliche Organisation der Völker, ihre Interessen; das Streben Europa's nach fester Organisation seiner Glieder; natürliche Ueber- und Unterordnung. Pentarchie. — Neutrale Staaten. Oestreich, Preussen und die constitutionellen Staaten Deutschlands.

B. Das religiöse und geistige Leben.

Religion, Wissenschaft und Kunst. Kirche, Schule und andere Anstalten; ihre Bedeutung im Staate. Einiges über die geschichtliche Entwickelung kirchlicher Verhältnisse; kirchliche Verfassungen. Das Wichtigste aus der Culturgeschichte des deutschen Volkes.

C. Handel und Gewerbe.

Industriezweige; Arten der Gewerbe; deutsche Betriebsamkeit. Der Land- und Seehandel einiger europäischen Völker; ihre Handelsverhältnisse und Colonien. Besondere Berücksichtigung wird der industriellen und commerziellen Stellung Deutschlands gewidmet werden müssen; denn der grosse Zollverein enthält die Keime eines ächt deutschen Handelswesens, einer neuen, schon 30 Millionen Menschen umfassenden Hansa. — Handelswege; die deutschen Eisenbahnen; Dampfschifffahrt.

Das wäre nach meinem Dafürhalten ungefähr der Inhalt einer Staatskunde. Ich wollte nichts erschöpfen, nur anregen und andeuten. Möchten deutsche Männer über diesen zeitgemässen Gegenstand uns ihre Ansichten nicht vorenthalten! *

*) Der Herausgeber der Revue, der ebenfalls den hier von Hrn. Vernaleken behandelten Gegenstand schon einmal, wenn auch nur flüchtig, berührt hat (Deutsche Bürgerschule S. 162—167), spricht den gleichen Wunsch aus. Wer darüber Gedanken mitzutheilen hat, wird vielleicht wohl thun, Gymnasien, h. Bürgerschulen und die Anstalten, welche die Volksschule fortsetzen, zu unterscheiden und das Was und Wie für jede dieser drei Bildungsanstalten besonders anzugeben.

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Hand- und Schulbücher.

II.

Berthold Georg Niebuhr's Brief an einen jungen Philologen. Mit einer Abhandlung über *Niebuhr's* philologische Wirksamkeit und einigen Excursen herausgegeben von Dr. *Karl Georg Jacob*, Prof. an der königl. preuss. Landesschule Pforta. Leipzig, 1839 bei F. Ch. W. Vogel. 8. VIII. und 216 S.

Der Hr. Herausgeber gehört zu denjenigen Gymnasiallehrern, die ihren Beruf auf die mannigfaltigste Weise aufzufassen und auszufüllen, besonders aber solche Einseitigkeiten zu vermeiden suchen, welche in der neuesten Zeit immer noch vorzugsweise den philologischen Lehrern zum Vorwurf gemacht zu werden pflegen. Denn während er in der griechischen und römischen Litteratur seine Thätigkeit für das rein grammatische und exegetisch-kritische Feld durch mehrere Schriften bewährt hat, zeigte er durch seine Schrift über das Leben Lucians zugleich, dass er auch in das Innere des alterthümlichen Lebens einzugehen wisse; und durch sein Leben Walter Scott's und der Napoleoniden beurkundet er die Berührungen, in welchen der philologische Gymnasiallehrer, besonders wenn er Geschichte fruchtbar lehren will, mit moderner Litteratur und Welt stehen soll. Auch was für Organisation der Gymnasien in neuester Zeit gewünscht wurde, hat er, wie viele ausführliche Beurtheilungen der betreffenden Schriften in öffentlichen Blättern von ihm zeugen, theils sich angeeignet, theils bestritten, nach Massgabe seiner Erfahrungen, und überall eine viel grössere Belesenheit in den neuesten Erscheinungen des In- und Auslandes bewiesen, als man von der engen Klosterpforte, wo er jetzt wirkt, erwarten sollte.

Mit Recht huldigt er für die Humanitätswissenschaft dem Grundsatze nihil a me alienum puto, und fürchtet auch den Vorwurf der Schulmeisterhaftigkeit nicht, welchen vornehmthuende Verkehrtheit bald bei der Hand hat, wenn man sich mit rein pädagogischen Gegenständen beschäftiget, worin doch, wenn sie wissenschaftlich erlediget werden, mehr wahres Heil für die Schulen gefördert wird, als durch einseitige philologische Beschränkung. Glücklicherweise haben aber diejenigen Philologen, welche Pädagogisches und Modernes geringschätzen, vergessen,

dass gerade die Philologen strictester Observanz, die sie selbst als Muster im Munde führen, Antikes und Modernes, Theoretisches und Praktisches, Philologisches und Pädagogisches, in unzertrennlicher Wechselwirkung selbst besessen und von Anderen, nach Kräften (denn non cuivis homini contingit adire Corinthum), erworben wünschten. Hr. Jacob hat diess selbst sehr gut schon durch seine Biographieen von Wolf und Schütz bewiesen, und es ist zu wünschen, dass dieselben ganz in der Weise erweitert und erläutert, wie die vorliegende Schrift über Niebuhr, besonders im Drucke wieder erscheinen möchten. Diese Trias von Schilderungen mit den betreffenden Excursen, wie sie das Leben, Amt, Zeit und Schriften der Geschilderten hervorrufen, mit Parallelen dessen, was nach ihrem Tode bisher geschehen ist, würde für paränetische Zwecke bei Jung und Alt sich sehr nützlich erweisen können und müssen. Hinreichende Anerkennung hat Hr. J. für seine Niebuhriana schon dadurch erhalten, dass 1841 eine holländische Uebersetzung davon erschien. (Vgl. Zeitschr. f. Alt. Wissensch. Febr. 1842. S. 199 f.) Auch Hr. Friedemann hat N's. Brief nebst Anderem aus dessen anderen Briefen in Bd. 6. seiner Paränesen aufgenommen.

Ref., welcher in Tendenz, Ausführung und Grundsätzen ganz mit Hrn. J. übereinstimmt, beschränkt sich darauf, den Inhalt der lehrreichen Schrift kurz darzulegen, und enthält sich, Einzelnes etwa zu bemerken, in der Voraussetzung, dass das nützliche Buch eine zweite Auflage und von Hrn. J., dessen Aufmerksamkeit nichts Erhebliches zu entgehen pflegt, die erforderlichen Nachträge erhalten wird. — Nach der Vorrede, welche Niebuhr's Leben und Charakter als musterhaft für die Jugend und als erhebend für unsere Zeit schildert, folgt ein längerer Aufsatz: Niebuhr in seiner philologischen Thätigkeit S. 1 — 124. in IX Abschnitten, und begleitet den Geschilderten von der Wiege bis ins Grab, nicht etwa blos aus N's eigenen Briefen excerpirt, sondern selbstständig erforscht und dargestellt, mit Benutzung aller litterarischen und sogar mündlichen Quellen und mit reichhaltigen Nachweisungen auf Alles, was durch anziehende Parallelen Licht geben kann, zum Theil in untergesetzten weiteren Anmerkungen. Wohlthuend und besonders für jüngere Lehrer heilsam ist die Ruhe und Umsicht, womit Hr. J. litterarische Kämpfe und persönliche Conflicte, die bei grossen und festen Charakteren in vielbewegten Lebenskreisen, wo Ideen verfolgt und realisirt werden sollen, unvermeidlich erscheinen, zu beurtheilen, zu erläutern und zu vermitteln weiss, ohne der Wahrheit zu vergeben.

Es folgt Niebuhr's Brief an einen jungen Philologen, S. 125 — 146, mit untergesetzten Anmerkungen, welche den Inhalt vielfach erläutern und erweitern. Wer ihn kennt, wird das Urtheil v. Savigny's (in der Vorr. zu dessen System

des heut. röm. Rechtes, Berl 1840) unterschreiben: „Vieles in dem trefflichen Briefe gehört nicht der Philologie an, worauf es sich zunächst bezieht, sondern allen Wissenschaften überhaupt.“ Hiermit ist Alles gesagt, was zur Empfehlung gesagt werden kann.

Angeschlossen werden Anmerkungen und Zugaben, S. 147—216. I) Ueber das Lateinschreiben S. 149—175. Je mehr der praktische Werth dieser Uebungen in Prosa und Versen sich jetzt verengt, um so nöthiger ist es, den geistbildenden hervorzuheben. Diess ist auf eine überzeugende Weise von Hrn. J. geschehen, und mit so ausführlicher Rücksicht auf alte, neue und neueste Gegner und Fürsprecher, dass selbst Laube, Marggraff, Mundt, Neumann und Ruge * nicht vergessen werden. — II) Vom Römisch-Rechtlichen auf Gymnasien, S. 176—184. Die Verbindung der Jurisprudenz und der Philologie wird auch dann nicht aufhören, wenn die Gesetzbücher Deutschlands, was sehr zu wünschen ist, allmählig deutscher werden und den römischen Unrath von sich werfen, der ihnen im Laufe früherer Jahrhunderte aufgeladen wurde. Denn wie Thibaut mit Facciolati sagte: *Expedit, omnes gentes Romanis legibus operam dare, suis vivere;* ein feiner Unterschied, der bisher selbst von den Juristen nicht gemacht, aber von Niebuhr kräftig bejahet wurde. Soll auf den Gymnasien die grammatische Taglöhnerei aufhören, wie Immermann sagte, und die Strebsamkeit der bessern Köpfe befriedigt werden; so muss, neben der sprachlichen Gründlichkeit, die nimmermehr aufzugeben ist, weil in ihr das geistbildende Princip, wenn auch nicht immer erkannt von den Gegnern, beruhet, auch den Realien, oder richtiger gesprochen der Geschichte, gehörige Rechnung getragen werden, um ein volles, d. h. wahres Verständniss, wenigstens für Oberklassen, hervorzurufen, wie Schlosser in seiner Geschichte der Cultur des Alterthums beide Principe vereint hat, und wie Klotz in seiner Ausgabe der Reden Cicero's die bisher vernachlässigte römische Rechtskunde hervorhebt, um eine vielfach gefühlte Lücke auszufüllen. Auch Zumpt sagte richtig, schon 1830 (also vor der Periode der Radical-Reformers) in seiner Schulausg. der Verrinischen Reden, Vorr. S. XII: „Veterum oratorum praestantissima opera non raro in scholis ita leguntur, ut, qua de re agatur, quid probandum, quid refutandum sit, neque doctores, neque discipuli curent,

* Jetzt kann auch *Wienbarg*, wiewohl nur theilweise, hinzugefügt werden. Vergl. die „Glossen zu *L. Wienbarg's* Aufsatz über das Studium der Alten in dessen Quadriga, von einem Philologen und Schulmann“ in d. pädagog. Revue, Nov. 1841. Wurde schon in diesem Aufsatze eine gänzliche Umgestaltung des höheren Schulwesens beabsichtiget, so soll es noch mehr geschehen in der bedrohlich angekündigten Schrift: „Griechenland und Rom.“

contenti v. c. si hoc sibi persuaserint, Verrem fuisse bipedum omnium nequissimum. Ego vero multo malim, Ciceroni ab initio non credi, argumenta exquiri, de firmitate eorum dubitari, defensiones partis adversae cogitari, ut orator ita legatur, quemadmodum legi sese voluit, neve loquax in manifesta re sed in dubia ac difficili bene versatus et eloquentiae laude dignus fuisse videatur.“ — III) Urtheile über die Satiren des Horatius. S. 185—188. Niebuhr wünschte sie nämlich nicht in Oberklassen erklärt. Hr. J. spricht dagegen, und mit Recht, wenn man annehmen dürfte, dass das Alter der betreffenden Schüler der obersten Stufe 19—20 Jahre im Durchschnitte betrüge. Niebuhr wünschte Alles, was aus dem Alterthum für die Jugend, die mit hohen Mustern umgehen und mit Idealen erfüllt werden müsse, störend sein könnte, dem reiferen Alter aufgespart; ein löblicher Grundsatz, der freilich von enthusiastischen, aber unpädagogischen, Philologen nicht getheilt und wohl gar mit den allzuweitgehenden Epurationsprincipien der Jesuiten in eine Klasse geworfen wird. — IV) Demosthenes und Cicero. S. 189—208. Weniger Ersterer, als Letzterer ist, theils sonst, theils kürzlich, besonders von puristischen Eiferern in moralischer und stilistischer Hinsicht für die Jugend verdächtiget worden, und Hr. Jacob thut sehr wohl, diese Einwürfe ausführlich und allseitig zu widerlegen, in Uebereinstimmung mit Niebuhr. Wir würden in jeder Beziehung eine unersetzliche Lücke in unsern Gymnasien haben, wenn wir Cicero entbehren sollten, was allerdings einige Ultra's sogar unter den Lehrern wollten, aber davon jetzt zurückgekommen sein dürften. Den Gegenstand hat Hr. J. nicht erschöpft, wiewohl und mit Recht ausführlich behandelt. Was Herbart und Hegel in philosophischer Beziehung zugleich gegen und für Cicero gesagt haben, macht ihn aufs Neue zum Schulschriftsteller unserer Zeit. Verdienstlich ist Alles, was Hr. J. sonst beibringt. — V) Am Schlusse hat Hr. J. noch die lateinische Memoria Niebuhrii der Universität Kiel, von Hrn. Prof. Nitzsch verfasst, beigegeben, welche den Lesern gewiss willkommen sein musste, S. 209—215.

Ref., welcher, gleich nach der Erscheinung dieser Schrift, die herrlichsten Wirkungen davon auf alle Bessere seiner Schüler sah, die er damit bekannt machte, darf sie für alle Schulbibliotheken als ein κτῆμα εἰς ἀεί mit vollster Ueberzeugung empfehlen. Hr. J. hat sich damit um die Gymnasien ein anerkennungswerthes Verdienst erworben, und möge fortfahren, ähnliche Gegenstände in ähnlicher Weise zu behandeln.

IV.

Vollständiger Lehrkurs der reinen Mathematik von *Francoeur*, Prof. der Mathematik an der Universität zu Paris, Mitglied der philomathischen Gesellschaft, Ritter der Ehrenlegion etc. etc. Nach der vierten verbesserten und vermehrten Originalausgabe (1837) aus dem Französischen

übersetzt, mit Anmerkungen und Zusätzen versehen von Dr. *Edmund Külp*, Lehrer der Mathematik und Physik an der höheren Gewerbschule in Darmstadt. Bern, Chur und Leipzig. Verlag und Eigenthum von J. F. J. Dalp.

Diese Uebersetzung hat Hr. Dr. E. Külp, wie er in seiner Vorrede sagt, aus Auftrag der Verlagshandlung unternommen. Welchen Beifall das Werk Francoeur's bereits überall erlangt hat, ist allgemein bekannt; und desshalb ist eine Uebersetzung ein ebenso verdienstvolles Unternehmen, wie es erfreulich ist, dass dieselbe von so geschickter Hand besorgt wird.

Von dieser Uebersetzung ist bis jetzt erschienen:

I. Des ersten Bandes erstes Buch, die Arithmetik enthaltend. 1839. Dieses Buch zerfällt in vier Kapitel mit den Ueberschriften: 1. Von den ganzen Zahlen; 2. Von den Brüchen; 3. Von den Potenzen und Wurzeln; 4. Von den Verhältnissen und Proportionen.

II. Des ersten Bandes zweites Buch, die niedere Algebra enthaltend. 1839. Dieses Buch zerfällt in vier Kapitel mit den Ueberschriften: 1. Von den algebraischen Rechnungsarten: 2. Von den Gleichungen des ersten Grades; 3. Von den Potenzen, den Wurzeln und den Gleichungen des zweiten Grades; 4. Von den Verhältnissen und Anwendungen derselben auf praktische Rechnungen.

III. Des ersten Bandes drittes Buch, die Elementargeometrie enthaltend. 1839. Dieses Buch zerfällt in vier Kapitel mit den Ueberschriften: 1. Von den Linien; 2. Von den Flächenräumen; 3. Von den Figuren im Raume; 4. Von den Körperinhalten.

IV. Des ersten Bandes viertes Buch, die analytische Geometrie in der Ebene enthaltend. 1839. Dieses Buch zerfällt in sechs Kapitel mit den Ueberschriften: 1. Anwendung der Algebra auf die Elementargeometrie; 2. Ebene Trigonometrie; 3. Gleichungen der geraden Linie und des Kreises; 4. Von den Kegelschnitten; 5. Analytisch-geometrische Aufgaben; 6. Von höheren und transcendenten Kurven.

V. Des zweiten Bandes erstes Buch, die höhere Algebra enthaltend. 1841. Dieses Buch zerfällt in sechs Kapitel mit den Ueberschriften: 1. Von den Combinationen und Potenzen; 2. Von der Auflösung der Gleichungen; 3. Von der Auflösung besonderer Gleichungen; 4. Von den symmetrischen Funktionen; 5. Von den Kettenbrüchen; 6. Von der Methode der unbestimmten Coefficienten.

VI. Des zweiten Bandes zweites Buch, die analytische Geometrie im Raume enthaltend. 1842. Dieses Buch zerfällt in vier Kapitel mit den Ueberschriften: 1. Sphärische Trigonometrie; 2. Von den Flächen und Linien im Raume; 3. Von den Flächen der zweiten Ordnung; 4. Von höheren und transcendenten Flächen.

VII. Des zweiten Bandes drittes Buch, erste Abtheilung, die Differentialrechnung und einen Theil der Integralrechnung ent-

haltend. 1843. Diese erste Abtheilung zerfällt in vier Kapitel mit den Ueberschriften: 1. Differentialrechnung; 2. Anwendung der Differentialrechnung; 3. Integration der Funktionen einer Veränderlichen; 4. Anwendung der Integralrechnung.

Zu erwarten sind also noch

I. Des zweiten Bandes drittes Buch, zweite Abtheilung, welche die Fortsetzung der Integralrechnung enthalten wird.

II. Des zweiten Bandes viertes Buch, die Variations- und Differenzenrechnung enthaltend.

Es ist gewiss nicht überflüssig, zur Begründung eines Urtheils über dieses Werk, die Ansichten, welche den Herrn Francoeur bei Abfassung desselben geleitet haben, und welche er in seinen Vorreden, namentlich in der Vorrede zur ersten Ausgabe (1809), ausgesprochen hat, hier mitzutheilen, zumal, da in der Uebersetzung nur die Vorrede zur vierten Ausgabe (1837) aufgenommen ist.

„Mein Zweck (so sagt Francoeur) ist, einen aufmerksamen und verständigen Leser in den Stand zu setzen, dass er alle Schriften über die verschiedensten Zweige der Mathematik verstehen könne, ohne irgend eine vorläufige Unterweisung in dieser Wissenschaft bei ihm im Voraus anzunehmen. Um diesen Zweck zu erreichen, habe ich mich von der Nothwendigkeit folgender wesentlicher Wahrheiten überzeugt:“

1. „Die Beweise müssen vollkommen streng sein, um den mathematischen Wissenschaften den Charakter der Evidenz zu erhalten, welcher dieselben auszeichnet.“

2. „Die Beweise dürfen nie fremde Elemente in sich fassen, so dass jede Theorie sich nur auf die Sätze gründet, die davon unzertrennlich sind.“

3. „Man muss die verschiedenen Sätze und deren Untersuchung in der natürlichsten Ordnung einander folgen lassen.“

4. „Ich habe den Geist der Werke der berühmtesten Geometer Newton, Leibnitz, Euler, Lagrange etc. studirt, um keine Methoden anzuwenden, die sich nicht durch den Gebrauch erprobt und empfohlen haben. Bei dem Vergleiche meiner Arbeit mit den besten Werken wird man weder einen Mangel an Zusammenhang, noch eine unklare Ausdrucksweise finden.“

5. „Eine gleichförmige Methode muss in allen Theorien erkenntlich sein, so dass man sie nicht allein sämmtlich verstehen, sondern auch selbst ähnliche Fälle betrachten kann. Es scheint mir nicht hinreichend, dass der Schüler von der Wahrheit der ausgesprochenen Sätze überzeugt sei, er muss auch das Geheimniss der Erfinder kennen; und indem er ihre Entdeckungen bewundert, erkennt er den Geist der sie leitet.“ —

„Um den Zweck zu erreichen, welchen ich mir vorsetzte, habe ich mich vielfältig Raths erholt. Poisson, Biot, Ampere waren mir dabei sehr nützlich. Die Schriften von La-

place, Lagrange habe ich stets zu Rathe gezogen. Diese ausgezeichneten Männer, die Nebenbuhler des Newton und des Euler, haben Frankreich die Herrschaft der Mathematik verschafft, welche England und Deutschland der Reihe nach besessen haben. Trotz der Höhe, auf die ihr Genie sie führte, haben diese Männer nicht verschmäht, über Materien zu schreiben, welche ihrer Aufmerksamkeit am wenigsten würdig schienen. Aber die Bildung der studirenden Jugend, der Wunsch, Frankreich die Herrschaft der Wissenschaften zu erhalten, welchen unsere vorsorgende Regierung stets unterstützt; endlich die Absicht, auch diesen Theil der Mathematik durch das Licht aufzuklären, welches ihr Genie bereits über die andern verbreitet hatte; dieses sind die Gründe, die ihnen gewichtig genug schienen." *

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen geht nun Francoeur zur Begründung der Ansichten über, die ihn bei Abfassung der einzelnen Theile der Mathematik, namentlich aber der Geometrie, leiteten. In dieser Hinsicht sagt er:

„Ich habe in der Geometrie die Anwendung der Gleichungen nicht vermieden, wenn sie mir nöthig schien; aber dieses geschah mit Vorsicht, indem ich in die Anwendung der Algebra auf die Geometrie alles das verwies, wobei eine schon weniger einfache Analyse nöthig war etc. etc. Auch ist klar, dass die Proportionen, welche man in der Geometrie anwendet, nichts anderes als Gleichungen sind, welche sich sogar bis zum zweiten und dritten Grade erheben können. Die Proportionenlehre wird am einleuchtendsten, wenn man sie auf die Theorie der Gleichungen zurückführt. Es folgt hieraus, dass die in der Geometrie vorkommenden Untersuchungen durchaus nicht die Anwendung der Gleichungen ausschliessen. Aber es muss diese Anwendung möglichst beschränkt sein; denn der wesentliche Charakter der Geometrie besteht darin, dass sich die vollkommenste Evidenz ergibt aus der Klarheit der eingeführten Elemente und aus der Art ihrer Verbindung, indem man dabei den ursprünglichen Gegenstand nie aus den Augen verlieren darf etc. etc." **

Francoeur's Werk nimmt in Vergleich mit der Vollständigkeit der abgehandelten Gegenstände wenig Raum ein. Er widerlegt den möglichen Einwand, als sei er unvollständig, mit folgen-

---

* Wenn es nicht dem Zwecke dieser Anzeige fremd wäre, so würde Ref. gerne eine Bemerkung darüber machen, dass auch Francoeur ausspricht, Frankreich habe die Herrschaft der Mathematik. Es ist übrigens bekannt, dass die Franzosen einen Theil ihrer Nationaleitelkeit in den Ruhm ihrer Mathematiker setzen, und so kann man dem Hrn. *Francoeur* diesen Ausspruch verzeihen.

** In Beziehung auf die Proportionenlehre verweise ich auf mein im Februarheft, Märzheft etc. dieser Revue befindliches Sendschreiben Seite 244—247.

den Worten, die Referent aus der Vorrede zur vierten Auflage der Külp'schen Uebersetzung entnimmt:

„Seit längerer Zeit habe ich die Ueberzeugung gewonnen, dass nichts mehr dem Zwecke, welchen doch jeder erreichen soll, der über Wissenschaften schreibt, hinderlich sein kann, als sich bei jedem Gegenstande in lange ermüdende Entwickelungen einzulassen. Der Schriftsteller, der Alles sagt, was er denkt, hindert den Leser, selbst zu denken; der Schüler wird unfähig, der Hülfe des Lehrers zu entsagen; eine den Erfolg hemmende Schwerfälligkeit und Breite wird zur Gewohnheit; den Faden der wesentlichen Ideen zu verfolgen hindert die Verwirrung der Einzelheiten; das Ganze wird nur schlecht aufgefasst; Nebenumstände treten im Geiste an die Stelle der Hauptsache. Den Entwickelungen jedesmal die der geistigen Anlage des einzelnen Schülers angemessene Ausdehnung zu geben, ist des Lehrers Aufgabe. Dem Publikum scheint diese Unterrichtsweise zugesagt zu haben. Die den drei ersten Auflagen des vorliegenden Werkes zu Theil gewordene günstige Aufnahme befestigte mich in meinen früheren Ansichten, die der Kürze den Vorzug gaben. Ohne Zweifel wäre es leicht gewesen, die Anzahl der Bände zu vermehren; den Aufwand, um jedes Einzelne auf den erforderlichen Grad von Ausdehnung zu bringen, werden diejenigen nicht verkennen, die über ähnliche Gegenstände geschrieben haben."

Dass Francoeur seine Aufgabe gelöst hat, ist denen, die sein Werk kennen, zur Genüge bekannt. Sein Streben, das Werk bei den neueren Ausgaben jedesmal zu verbessern, kündigt er auf folgende Weise an:

„Wer sich die Mühe nehmen will, diese (d. h. die vierte) Ausgabe mit den früheren zu vergleichen, wird einsehen, dass ich keine Sorge ausser Acht gelassen, keinen Rath verschmäht habe, um das Werk des Beifalls sowohl der Gelehrten als auch der Lehrenden würdig zu machen. Die neuerdings veröffentlichten Arbeiten von Fourier, Sturm und Cauchy, die Werke von Lefebure, Mayer und Choquet haben mich bewogen, den algebraischen Theil bedeutend zu erweitern; damit er auf den der Wissenschaft entsprechenden Standpunkt gelange, war ich genöthigt, den zweiten Band fast umzuarbeiten."

Da, wie bereits gesagt, der Beifall, welchen das französische Original erlangt hat, eine allgemein bekannte Thatsache ist; so glaubt Referent, nichts weiter mehr thun zu müssen, als sich über die deutsche Uebersetzung zu äussern. In dieser hat Hr. Dr. Külp die Bündigkeit des Originals so treu als möglich nachzuahmen gesucht; und dieses ist ihm gelungen, ohne dass die Sprache gezwungen erscheint. Auch bietet er in den litterarischen Nachweisungen, die im Originale fast ganz fehlen, eine Zugabe, die um so dankenswerther ist, als in einem Buche, welches die Wissenschaft so sehr in der Kürze behandelt, eine

Angabe der Quellen, aus welchen sich eine mehr ins Einzelne gehende Belehrung schöpfen lässt, unentbehrlich erscheint. Die vielen Zusätze und Anmerkungen, welche Hr. D. Külp geliefert hat, sind eben so sehr als zweckmässige Erweiterungen des Originals zu betrachten, als sie einen Beweis der umfassenden Litteraturkenntniss des Hrn. Uebersetzers geben. Ich kann daher nicht umhin, über die von demselben herrührenden Noten noch einiges zu bemerken.

1. Dem nur einigermassen denkenden Leser stellt sich schon von selbst die Frage dar, wie wohl die Logarithmen der Zahlen gefunden werden können? Um dieser Frage zu genügen, hat Hr. D. Külp die Note 8 in der niederen Algebra (Seite 121 des zweiten Heftes) beigefügt, und die Möglichkeit der Berechnung der Logarithmen auf sehr schöne Weise gezeigt. Ich sage: er hat die Möglichkeit gezeigt; denn dass die Logarithmen mit Hülfsmitteln, die erst in der Analysis geboten werden, viel einfacher berechnet werden können, hat er selbst in besagter Note angemerkt.

2. Die Grundformeln der ebenen Polygonometrie als allgemeinere Sätze der Trigonometrie durften in einem Werke, das die Aufführung des ganzen Gebäudes der Mathematik sich zur Aufgabe gemacht hat, keineswegs fehlen. Diese Formeln hat Hr. Dr. Külp in der Note 6 der Analytischen Geometrie (Heft IV Seite 201) gegeben, und auf eine Weise behandelt, wie es zum ganzen Werke passt.

3. Die Bestimmung des Flächeninhaltes eines Parabelstückes, einer Ellipse etc. kommt in der Anwendung sehr oft vor, so dass nicht alle diejenigen, welche einen Gebrauch von besagten Flächeninhalten zu machen haben, auch jedesmal schon die nöthigen Kenntnisse des Integralcalcul's besitzen können. Daher die Noten 11, 12, 13, 14, 15, 16 in der analytischen Geometrie (Heft IV Seite 211—218). Auch diese Untersuchungen sind ganz im Geiste des Originals ausgeführt.

4. Die von Hrn. Professor Gräffe zu Zürich in seinen zwei Abhandlungen:

α. „Auflösung der höheren numerischen Gleichungen etc.“ Zürich, bei Schulthess. 1837.

β. „Zusätze zur Methode, die höheren numerischen Gleichungen aufzulösen etc.“ Zürich, bei Schulthess, 1839.

gegebene Methode durfte unmöglich unberücksichtigt bleiben; denn die Vorzüge dieser Methode bestehen darin, dass sie ganz elementar ist, dass sie direct zum Ziele führt, dass sie allgemein ist, dass die Genauigkeit der Irrationalzahlen bis zu jeder Höhe gesteigert werden kann, dass man alle Wurzeln, sowohl die reellen als die imaginären, auf einmal bekommt. Auch verlangt diese Methode keine schwierigen Vorbereitungssätze; denn man hat weiter nichts zu thun, als die Coefficienten einer gegebenen Gleichung mit einander zu multipliciren, sie zu quadriren

etc., was Alles ohneweiteres geschehen kann. Daher die Note VI zur höheren Algebra (Heft V, Seite 330).

5. Die Uebersetzung nimmt auch mehr Rücksicht auf die imaginären und vielförmigen Ausdrücke, als dieses im Original geschehen ist. Desshalb die Noten VII und XII der höheren Algebra (Heft V, Seite 337 und 354). Wer aber weiss, welche Wichtigkeit die imaginären Ausdrücke bereits erlangt haben (man sehe namentlich die Werke des grossen Analytikers Cauchy); der erkennt auch die Nothwendigkeit, dass diese Ausdrücke in jedem Lehrbuche die gehörige Berücksichtigung finden müssen.

6. Das sphärische Dreieck findet sehr häufige Anwendung. Desshalb konnten die in der Note III und IV zur Geometrie des Raumes (Heft VI, Seite 132 und 136) nicht wegbleiben.

7. Höchst wichtig ist das, was in der Note IX (Heft VI, Seite 144) über die Aehnlichkeit der Kurven und Flächen gesagt ist.

8. Das dritte und vierte Kapitel des sechsten Heftes hat Hr. Dr. Külp ganz umgearbeitet, oder vielmehr selbständig bearbeitet, weil Francoeur nur auf drei Blättern darüber sich ausgelassen hat. Nach dem Dafürhalten des Referenten war Francoeur bei den ebenen Kurven der zweiten Ordnung sehr umfangreich; dagegen bei den Flächen der zweiten Ordnung war er offenbar zu kurz, ein Fehler, den Hr. Dr. Külp durch seine selbständige Bearbeitung glücklich beseitigt hat.

9. Die Wellenfläche und die Elasticitätsfläche, welche in der Optik eine bedeutende Rolle spielen, hat Hr. Dr. Külp aufgenommen, und ihre Entstehung auf rein analytischem Wege nachgewiesen.

Die Grenzen, welche für eine Anzeige sich nicht zu weit ausdehnen lassen, hindern es, noch weiter in das Einzelne einzugehen; und Referent wiederholt hier nur, dass die deutsche Uebersetzung, sowie sie an Inhalt viel reichlicher ausgestattet ist, als das Original, ebenso eines noch grösseren Beifalles würdig ist, als der, den das Original bereits erlangt hat.

Sobald das siebente und achte Heft der Uebersetzung, wo die Differential-, Integral-, Variations- und Differenzen-Rechnung vorkommt, die Presse verlassen haben wird, wird Referent die hier abgebrochene Anzeige fortsetzen und vollenden.

Dr. G. Strauch.

V.

Lehrbuch der Experimentalphysik für Real- und Gymnasialanstalten von Dr. *C. H. Nagel.* I. Abtheilung: Allgemeine Naturlehre für Gymnasial- und niedere Realanstalten.

Auch unter dem besondern Titel:

Allgemeine Naturlehre für Gymnasial- und niedere Realanstalten, von Dr. *C. H. Nagel.* Mit 12 Steintafeln. Ulm, 1842. XII. 215.

Die Physik bildete von jeher einen Theil des Unterrichts in den Schulen, weil durch sie die Natur nach Form und In-

halt dem Menschengeist zum Verständniss gebracht wird, weil sie den Geist formell stärken, an richtiges logisches Denken gewöhnen, und so durch Anschauung der Aussenwelt nach dem naturgemässen Gange zu innerer Selbstthätigkeit hinleiten soll.*

Ein Lehrbuch für Schulen soll daher eine wissenschaftliche Zusammenstellung der Thatsachen sein, ohne irgend eine Vermischung ausgemachter mit blos hypothetischen Ansichten, es sollen die Thatsachen so mit einander verbunden werden, dass sie ein Ganzes bilden. Es ist daher nöthig, dass die ganze Wissenschaft von Zeit zu Zeit neu überarbeitet werde, damit die neuentdeckten Thatsachen als ein Ganzes mit den alten, früher entdeckten erscheinen; denn wenn es auch wahr ist, dass eine neue Thatsache nicht im Stande ist — sie mag auch noch so bedeutend sein — einen Umsturz der ganzen Wissenschaft hervorzubringen, so lässt sich auch nicht läugnen, dass jede neue bedeutende Thatsache insofern auf die alten schon längst entdeckten einen Einfluss hat, als diese mehr ihre wahre Bedeutung, ihren Zusammenhang mit andern Thatsachen erhalten. Betrachtet man aber die Masse der einzelnen Lehrbücher der Physik, so findet man nirgends ein logisches Ganzes, vielmehr gleichen sie Kleidern, die aus schönen alten, wie neuen Stücken zusammengesetzt wurden; in jedem Lehrbuche sieht man, wie der Plan zu jedem einzelnem Kapitel zu ganz verschiedenen Zeiten gemacht und mit weniger Veränderung in das Lehrbuch aufgenommen wurde. Daher kommt es auch, dass bei allen Lehrbüchern im Gesammtplan Widersprüche sich angeben lassen, die für eigentliche Physiker von keiner grossen Bedeutung sind, da diese wohl Wahres vom Falschen, Thatsachen von Fiktionen zu unterscheiden wissen, auf Schulen dagegen dem Studium der Physik gewaltig in den Weg treten.

E. G. Fischer hat die oben aufgestellten Mängel erkannt,** und in seinem Lehrbuche der mechanischen Naturlehre sich bemüht, die aufgestellten Bedingungen zu erfüllen; daher dieses Lehrbuch eine Verbreitung wie kein anderes in Deutschland gefunden hat,*** und doch ist auch dieses Lehrbuch noch kein Ganzes, die Plane zu den einzelnen Kapiteln sind zu verschiedenen Zeiten entstanden, und zeigen daher nicht die für ein Lehrbuch nöthige Harmonie: so erinnern z. B. die beiden ersten Abschnitte an die Zeiten gleich nach Newton, während die andern Abschnitte viel spätere Zeiten zeigen. Dadurch erhielten die Gesetze der Schwere eine ganz andre Behandlung.

---

* *Nagels* Idee der Realschule, p. 247.

** Man vergleiche die meisterhaft geschriebene Vorrede zur zweiten Auflage.

*** Die erste Auflage erschien 1805, die vierte 1821. August gab einen Auszug für den Schulgebrauch heraus, der ebenfalls zwei Auflagen erlebte. Ausserdem erschien in mehreren Auflagen eine französische Uebersetzung von *Biot* besorgt, welche in den meisten Lyceen in Frankreich und Polen bei dem Unterricht zu Grunde gelegt wurde.

als die der andern Kraftäusserungen, was zur Folge hatte, dass — wie auch aus dem Folgenden sich ergibt — in diesem sonst ausgezeichneten Buche, ein Widerspruch im Plane herrscht.

Ref. glaubte diess vorausstellen zu müssen, um nicht ungerecht gegen Hrn. Dr. Nagel zu erscheinen, wenn er zeigt, dass seinem Plan ein Widerspruch zu Grunde liegt, den allerdings fast alle andere Lehrbücher der Physik haben, den aber die Jetztzeit mit Recht verwerfen muss; da jetzt ein Lehrbuch etwas anderes, als ein Conglomerat von Thatsachen und Hypothesen sein muss.

Der Verf. beginnt mit einer Einleitung, in der er den Begriff von Körper, Natur, Körperwelt, Sinnenwelt auseinandersetzt. Nach ihm besteht der Körper aus irgend einem Stoff, alle vorhandenen Stoffe zusammengenommen bezeichnet er mit dem Namen Materie, geht alsdann auf den Begriff der Naturwissenschaften über, die sich in Naturgeschichte und Naturlehre eintheilen. Die Naturlehre oder Physik beschäftigt sich mit den Veränderungen, welchen die Körper unterworfen sind, und mit den Gesetzen, nach denen diese Veränderungen erfolgen. Nach dem Verf. ist jede Veränderung, welche ein Körper erleidet, eine Wirkung irgend einer Ursache, und eine solche Ursache, die in oder an einem Körper irgend eine Veränderung bewirkt, nennt er Kraft. Die Kräfte sind zweierlei: organische und unorganische; die Naturlehre hat es im engern Sinne mit letzteren zu thun, sie zerfällt in zwei Theile; es sind nämlich die Veränderungen äussere oder innere. Der Theil, welcher sich mit den äussern Veränderungen beschäftigt, heisst die Naturlehre im engsten Sinne; der aber, welcher sich mit den innern Veränderungen beschäftigt, heisst die chemische Naturlehre oder überhaupt die Chemie. Der Verf. beschliesst nun die Einleitung mit einer Erklärung von dem, was man unter Beobachtung, Naturerscheinung versteht, welchen Nutzen in der Physik die Experimente haben, und wie in derselben die Hypothesen gebraucht werden sollen.

Man sollte glauben, es würde sich aus dieser Einleitung folgender Plan ergeben:

I. Von den Eigenschaften der Körper überhaupt.

II. Von den Gesetzen der Ruhe und Bewegung, als den äussern Veränderungen, welche man an den Körpern wahrnimmt.

III. Von den Ursachen dieser Veränderungen, nämlich von den Aeusserungen der Kraft, von der Schwere, Wärme, Magnetismus, Electricität und Licht.

Allein der Verf. verlässt diese Eintheilung und schlägt den breiten Weg ein, den die übrigen Lehrbücher der Physik gegangen sind. Er handelt im ersten Abschnitt von den allgemeinen Eigenschaften der Körper, von den Gesetzen der Bewegung, die er im IV. V. und VI. Abschnitt fortsetzt, nachdem er im III. von einer Ursache der Bewegung, nämlich von der

Schwere gesprochen hat. Im VII. Abschnitt spricht der Verf. von einer Wirkung einer speciellen Bewegung, nämlich vom Schall, und erst in den folgenden Abschnitten spricht er von den weitern Ursachen der äussern Veränderungen, welche man an einem Körper wahrnimmt, und heisst diese Ursachen Stoffe, so gibt es einen Wärmestoff, magnetischen Stoff und electrischen Stoff. Von dem ersten dieser Stoffe sagt der Verf. nämlich, S. 130, nachdem er von den Empfindungen gesprochen hat, den die Wärme auf den menschlichen Körper hervorbringt: die Erscheinungen der Wärme zeigen, dass man zu ihrer Erklärung einen Wärmestoff annehmen müsse, der von dem einen Körper in den andern überströme, und fährt fort: „da durch diesen Stoff sich das Gleichgewicht des Körpers nicht ändert, also derselbe der Anziehungskraft der Erde nicht unterworfen zu sein scheint, so rechnet man diesen Stoff zu den unwägbaren Stoffen, zu den Imponderabilien.

Wir haben oben angeführt, was der Verf. unter Stoff versteht, und nun fragt sich, wie sich dieser Wärmestoff neben jener Erklärung von Stoff, neben jenen Eigenschaften, die einem Körper zukommen, ausnimmt, da diesem Stoff alles das fehlt, was die Eigenschaften eines Stoffes sind; es fragt sich, welchen Eindruck eine solche Annahme auf den Schüler machen muss, die auch — was doch in einer Erfahrungswissenschaft sein sollte, — durch gar keinen Grund gerechtfertigt wird. Ebendasselbe muss sich wiederholen, wenn der Verf. noch zwei weitere solche Annahmen macht, nämlich beim Magnetismus und bei der Electricität.* Wohin sind die Ursachen der Veränderungen, welche man an einem Körper wahrnimmt, und von denen der Verf. in der Einleitung gesprochen hat, gekommen? Soll der Schüler schliessen, diese Ursachen seien die hier angeführten Stoffe, eine Ursache sei also ein Stoff? Was ist für ein Unterschied zwischen der Ursache, die man die Schwere heisst, und zwischen den übrigen Ursachen? Könnte man nicht mit demselben Recht die Schwere als einen Stoff annehmen, wie die Wärme? Könnte man nicht ebensogut die Stoffe eintheilen in wärmefähige und nichtwärmefähige (zu den erstern würden alle Stoffe gehören zu den letzteren die Schwere, Magnetismus und Electricität.)?

Der Grund dieser Widersprüche liegt darin, dass die einzelnen Lehren nicht eine gleichmässige Bearbeitung erfahren haben: Die Gesetze der Bewegung und der Schwere wurden gleich nach Newtons grossen Entdeckungen in die Lehrbücher der Physik aufgenommen, und zwar ganz nach der Newtonischen dynamischen Ansicht von der Schwere; die Lehre von der Electricität wurde von Franklin und seinen Schülern so bearbeitet, wie sie jetzt in den Lehrbüchern steht; die Lehre vom Licht

* Der Verf. lässt es unentschieden, ob das Licht ein Stoff sei, oder ob es nicht die Folge von Schwingungen sei, in welche der leuchtende Körper versetzt werde.

ruht auf zwei Ansichten, weswegen der Verf. sich auch noch für keine ausgesprochen hat.

Aber nicht allein bemerkt man derlei Ueberlieferungen aus verschiedenen Zeiten im Gesammtplan, sondern auch dann, wenn man näher ins Detail eingeht. So hat der Verf. im III. Abschnitt die Lehre von der Schwere abgehandelt, nachdem er im vorhergehenden die allgemeinen Gesetze der Bewegung auseinander gesetzt hat; im IV. Abschnitt gibt der Verf. Anwendungen der Gesetze der Bewegung, so spricht er hier vom Hebel,* von der Rolle, vom Flaschenzug, vom Schwerpunkt, von der allgemeinen Gravitation, vom Pendel etc. Das Pendel gilt allerdings als ein Instrument, das häufig eine Anwendung findet; in eine allgemeine Naturlehre gehört es aber nur als das Instrument, durch welches die Intensität der Erdschwere gemessen wird, gehört also in den III. Abschnitt, ebenso wie dahin die Lehre von der allgemeinen Gravitation gehört, da durch sie gezeigt wird, dass die Schwere, welche auf der Erde wirkt, im ganzen Universum bemerkbar ist. Ref. gibt zu, dass in vielen Lehrbüchern dieselbe Ordnung ist, namentlich in denen, welche gleich nach Newton verfasst wurden, allein jetzt, wo zwischen der Bewegung und der Schwere durch mehrere ausgezeichnete Geometer, wie z. B. durch Laplace (in seiner Exposition du systeme du monde) eine scharfe Grenzlinie gezogen worden ist, sollte ein solch unlogisches Zerreissen jener Gesetze nicht mehr stattfinden.

Leicht würden sich solche Ueberlieferungen aus verschiedenen Zeiten in den folgenden Abschnitten nachweisen lassen, allein es mag an dem Bisherigen genügen, und Ref. glaubt den Beweis geliefert zu haben, dass in diesem wie auch in den meisten andern Lehrbüchern der Physik eine organische Verarbeitung nicht vorhanden ist, dass vielmehr die verschiedensten Ansichten in denselben aufgenommen sind, unbekümmert ob sich Widersprüche, die dem Studium der Physik nur schaden können, ergeben oder nicht.

Eine weitere Betrachtung von vorliegendem Buche mag von einigen Abweichungen sprechen, welche dieses von andern Lehrbüchern hat. Ausser den allgemeinen Eigenschaften der Körper, welche Fischer in oben angeführtem Lehrbuche hat, führt der Verf. noch die Porosität an und liefert den Beweis, dass alle Körper Poren haben, dadurch, dass er sagt, es seien alle Körper ausdehnbar und zusammendrückbar: so dass die Luftarten wie die tropfbarflüssigen Körper Poren hätten, was zwar auch schon behauptet wurde, allein auf Subtilitäten führt, welche in kein Lehrbuch der Physik gehören (cfr. Fischer's mechanische Naturlehre I. Absch. I. Cap. §. 9.). Ebenso ist Elasticität nicht von allen Naturforschern als eine Eigenschaft der Körper anerkannt.

* Der Verf. will in einem zweiten Theil eine Anwendung der Naturgesetze geben, und es muss der Erfolg zeigen, ob nicht mehrere §§. in diesem Abschnitt besser in diesen 2ten Theil hätten aufgenommen werden sollen.

Cohäsion und Adhäsion rechnet der Verf. auch zu den allgemeinen Eigenschaften der Körper, zugleich aber auch zu den Kräften, was nicht logisch ist. Ebenso möchte der VIII. Abschnitt, der von Wärme handelt, nicht den Anforderungen der Logik entsprechen: der Verf. beginnt die Lehre von der Wärme (§. 56) mit den Empfindungen, welche Körper von verschiedener Temperatur auf unsern Körper hervorbringen, statt dass er von einer bestimmten Ursache (Wärme genannt) zuerst gesprochen hätte, welche bestimmte Veränderungen hervorbringt, von denen er aber erst später (§. 59.) spricht; wodurch die Lehre der Erzeugung von Wärme und Kälte (§. 59, 63, 64.) zerrissen und nicht aus bestimmten Gesetzen (wie es z. B. Fischer l. c. III. cap. XVIII. §. 10. gethan hat) abgeleitet wird.

Der IX. Abschnitt enthält die Lehre vom Magnetismus, der etwas gar zu kurz abgefasst ist: §. 69. handelt vom Erdmagnetismus, in diesem §. sind aber die drei messbaren Elemente des Magnetismus (d. h. Declination, Inclination, Intensität) nicht, vielmehr schon im vorigen §. abgehandelt. Nebenbei mag bemerkt werden, dass die magnetischen Pole sich wirklich ändern, und nicht diese Veränderlichkeit blos scheinbar ist.

Der X. Abschnitt handelt von der Electricität, an dem am wenigsten zu tadeln ist; ebenso ist der XI. Abschnitt, die Lehre vom Licht, gut abgefasst. §. 80. handelt von der Geschwindigkeit des Lichts und hätte bei aller Klarheit mit einer Zeichnung gründlicher abgefasst werden können. §. 80—84. enthält die Katoptrik, wobei man den Gebrauch der Spiegel zu Sehwerkzeugen nicht findet. In der Dioptrik §. 85—86 ist die Refraction kaum besprochen und die Lehre der Dämmerung ganz übergangen. Die Farbenlehre ist auf nicht ganz drei Seiten abgehandelt, was offenbar gar zu kurz ist.

Schliessen wir diese Anzeige mit einem Urtheil über das ganze Buch, so müssen wir gestehen, dass wir bei ihm, wie bei allen Lehrbüchern, eine vollkommen logische Bearbeitung vermissen, dass aber die einzelnen Lehren sehr klar abgehandelt sind, und desswegen dieses Buch in der Hand eines guten Lehrers sehr nützlich sein mag, dass es aber, was Vollständigkeit, Consequenz anbelangt, hinter manchen neuern Lehrbüchern, z. B. hinter dem oben genannten Fischer'schen zurücksteht.

Da zu diesem Band noch ein II. Theil kommen soll, welcher eine Anwendung von dem, was im I. Theil gelehrt wurde, enthält, so wollen wir noch bemerken, dass der Verf. sich mehr an Sprachgebrauch, wie er in physikalischen Büchern angenommen ist, halten mag, und Wendungen vermeiden möchte, die in ein Buch, das Thatsachen enthält, nicht gehören (z. B. „bei dem Uebergang aus Ruhe und Bewegung sind wir zwar wohl geneigt, irgend eine Kraft als Ursache dieses Ueberganges zu betrachten — weniger geneigt sind wir zu derselben Annahme etc.“ (S. 17.) ferner: „man nimmt daher an, in der

Natur seien", S. 161; ferner die Lage der magnetischen Pole scheint etc. S. 169; ferner: „um die gesammte Erscheinung zu erklären, nimmt man an." S. 203), da in ein solches Buch das mehr oder weniger „geneigt" sein, das „Scheinen," das „Annehmen" nicht gehört.

Druck und Papier gut, ersteres für ein Lehrbuch sogar luxuriös. Ofterdinger.

IX.

1. Materialien zu einem interessanten und erbaulichen Unterrichte im Christenthum nach Luthers Katechismus von *Ch. F. Rosenthal.* 3ter Bd. Berlin, Hermes 1841. VIII und 317 S.
2. Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus zum Gebrauche für Elementarschulen von *H. W. A. Schnur.* Königsberg 1841. VI und 123 S.
3. Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus nebst dessen Inhalt erläuternden, wichtigen Bibelsprüchen und einigen Kirchenliedern, wie auch in Verbindung mit den preussischen Strafgesetzen. Von *H. Ohlert.* Königsb. 1841. VIII und 90 S.
4. Kurzer Unterricht in der christlichen Religion für evangelische Gemeinden von *J. G. Krafft.* 3te verb. Aufl. Essen 1841.
5. Erzählungen aus den heiligen Schriften der Israeliten. Dargestellt für die kleinere israelitische Jugend von *Flesinger*, Rabbiner. 2te verb. Aufl. Darmstadt, Pabst, 1841. S. 90.

Die Hauptgrundlage alles evangelisch-christlichen Schulunterrichts seit den Zeiten der Reformation bildet der Lutherische kleine Katechismus, und das nicht nur in Deutschland. Ueberallhin, wo die Lutherische Lehre Eingang gefunden, ist auch dieser Leitfaden gekommen, und weil denn auf ihn aller Religionsunterricht immer sich stützte, so hat auch kein Unterrichtsbuch — nächst der Bibel selbst — so vielfache Bearbeitungen, Erklärungen und Ausgaben erlebt. An die reiche Litteratur dieses kleinen, aber desto wichtigeren Buches schliessen sich dann auch die drei ersten der obengenannten Schriften an, jede in ihrer Weise einen neuen Beitrag verheissend. Und schon von vorn herein muss das uns für jede neue Bearbeitung des Katechismus einnehmen, dass, die dieser Arbeit sich unterziehen, den Werth des Büchleins selbst anerkennen, denen gegenüber, die an die Stelle dieser vollen und gesunden, ächt biblischen Kost die magere Speise moralischer Aufklärung haben treten lassen wollen. Zwar wird es freilich, je mehr tüchtige Arbeiten auf diesem Felde uns schon geboten worden sind, desto schwieriger, Neues zu liefern, das dem bereits Gegebenen an die Seite treten, oder wie es von Neuem zu erwarten ist, es überbieten dürfte. Doch sind auf der andern Seite die Bedürfnisse und Verhältnisse des christlichen Unterrichts, auf die der Religionslehrer Rücksicht zu nehmen hat, so mannigfach und verschieden, und der Schatz selbst, der durch solche Arbeiten in Betrieb gesetzt wird, ist so reich und bietet für jedes Alter und jede Bildungsstufe so verschiedene Seiten dar, dass, so viel Gutes auch schon in diesem Gebiete geleistet worden ist, doch noch Manches und immer wieder Neues zu thun übrig bleibt. So mögen denn z. B. neben den Dinter'schen

Arbeiten und den „Unterredungen und Stoffen zu dem Lutherischen Katechismus“ von Harnisch, neben dem Hülfsbüchlein von Stier und ähnlichen Werken, welche, so vielfach verschieden der Geist ist, dem sie entsprungen sind, doch anerkannt Treffliches, ja in mancher Beziehung wirklich Genügendes und Erschöpfendes bieten, — es mögen neben diesen immerhin neue Versuche ans Licht treten, die christliche Wahrheit in dieser Lutherischen Form in das Leben des christlichen Schulunterrichts einzuführen. Sehen wir denn, ob wir in obigen Schriften Gutes und Gediegenes bekommen.

Nr. 1 ist der dritte Band eines Werkes, das im Jahr 1836 begonnen worden ist, und dessen beide ersten Bände uns nicht bekannt sind. Bestimmt ist das Werk für Lehrer, denen der Verf. Stoff und Gang ihres Schulunterrichts zu geben und zu erleichtern hofft. In diesem dritten Theile behandelt er den zweiten Artikel „Von der Erlösung“ und den dritten „Von der Heiligung“ nach den Stücken, in die sie Luther getheilt hat, und zwar gibt er bei jedem einzelnen Stück zuerst kurz den Inhalt desselben an; darauf folgt ein biblischer Nachweis, sodann die Paränese und Beleuchtung der hauptsächlichsten Einreden, denen als fünfter Theil der Bearbeitung Anwendungen folgen. Endlich gibt uns der Verf. je in einer genauen und guten Disposition eine anschauliche Uebersicht über den ganzen Abschnitt. Gegen diese durchweg festgehaltene Eintheilung des Stoffes haben wir nur das Bedenken, dass der Verf., wie es auch die Ueberschrift der Theile schon giebt, den dritten und fünften Abschnitt seiner Erklärungen, die „Paränese“ nämlich und „die Anwendungen“ nicht so hat trennen und auseinander halten können, dass die Festhaltung dieses Unterschiedes berechtigt erschiene. Unter beiden Rubriken zwar gibt er Gutes, auch trennt er im Allgemeinen so, dass das mehr Praktische dem fünften Abschnitte zufällt, nachdem im dritten zuvor das theoretische Bedürfniss befriedigt worden ist, eine Befriedigung, die ihre noch bestimmtere Begränzung durch den vierten Abschnitt bekommt, „die Beleuchtung der Einwendungen.“ — Allein, wie gesagt, besser wäre es am Ende doch gewesen, je den dritten und fünften Theil zusammen zu fassen; was dann gesondert werden muss, konnte auch so noch auseinander gehalten werden. — Dass der Verfasser bei jedem einzelnen Passus die Beleuchtung der Einwendungen eine eigene Stelle hat einnehmen lassen, rechtfertigt er selbst in der Vorrede, und es scheint uns auch nicht unpassend zu sein. „Dass durch Aufstellung triftiger Gründe in unseren Tagen dem Christenthum Herzen müssen gewonnen und gesichert werden, und man auch die Einwendungen und Gegenreden nicht scheuen und meiden, sondern rechten Orts und in rechter Weise sie ans Licht ziehen und zu bezwingen wissen muss,“ das sind auch wir gemeint. Freilich bedarf es dabei grosser Vorsicht und gesunder, tüchtiger Einsicht. Es darf nicht vergessen werden, dass der Glaube vor

dem Zweifel kommt, und dass der Lehrer nur solche Zweifel mittheilen darf, um sie zu beantworten, und wiederum, dass er sich auf die Beantwortung nur solcher Zweifel einlassen darf, welche nach Massgabe des Alters und der Verhältnisse seiner Schüler auch wirklich sonst woher an sie gelangen können. Ausserdem ist es gewiss besser, vorerst noch darüber zu schweigen und ein recht tüchtiges Glaubensfundament zu legen, das doch am Ende die sicherste Verwahrung gegen spätere Zweifel ist. — In eines tüchtigen Religionslehrers Händen aber mag denn auch das, was unser Verfasser unter den genannten Rubriken sagt, wohl beachtet werden und seinen Segen bringen. — Ueber den ganzen Geist und Ton endlich, der in dem Buche herrscht, können wir schliesslich nur ein günstiges Urtheil fällen. Es ist der Geist ächt christlicher Gesinnung und rein biblischen Glaubens, der uns aus dem Buche anweht, ein Geist sodann, der überdiess seinen Stoff in übersichtlicher Ordnung im Ganzen und eindringlicher Klarheit im Einzelnen zu behandeln versteht.

In einem vierten Bande gedenkt der Verfasser Gebet, Sacramente, Wort Gottes, und noch manches Andere, worüber der Katechismus nichts sagt, zu behandeln. Namentlich „glaubt er, dass, so reich auch das bereits vorliegende Material sei, wie viel dadurch auch auf Erbauung und Heiligung der Seelen hingewirkt werde, doch noch, ausser der unerlässlichen Anweisung zum rechten und fleissigen Gebrauch der Gnadenmittel, die geistlichen Rathschläge, Warnungen und Belehrungen fehlen, welche im praktischen Leben sich so heilsam bewähren.“ „Eine weitere Anleitung zum christlichen Leben, somit eine Nachweisung des Heilsweges und andere ascetische Winke“ beabsichtigt unser Verf. in diesem noch zu erwartenden letzten Theile zu geben. Möge ihm dazu die nöthige Musse vergönnt sein und mögen indessen die drei ersten Bände den verdienten Wirkungskreis finden. — Die äussere Ausstattung des Buches ist brav. —

Nr. 2 ist ein kleines Büchlein, das den Lutherischen Katechismus für Elementarschulen zurecht macht, und zwar für die oberen Abtheilungen derselben. Ueberdiess ist es nicht für den Lehrer bestimmt, sondern für den Schüler. Es soll, laut der Vorrede, dem Schüler die Haltpunkte von dem angeben, was der Lehrer auf katechetischem Wege entwickelt und vorläufig besprochen hat. Was nun Ordnung und Verständlichkeit betrifft, so haben wir darüber nichts zu klagen, wohl aber darüber, dass die specifisch-christlichen Sätze ins Flache gezogen sind. Wir sind wahrhaftig über eine Zeit hinaus, wo in den Religionsschulbüchern über Christus zu lesen war, was jetzt noch in diesem Büchlein steht: Genug für mich, dass ich in ihm den Gesandten Gottes erkenne.“ Gesetzt auch, der Verf. hätte Recht, wenn er den der Grundidee des Christenthums wie dem innerlichen Bedürfniss und dem natürlichen Entwicklungsgang des kindlichen Gemüthes ganz widerstrebenden Satz aufstellt: „für die niederste Ab-

theilung der Elementarschule könne er nie und nimmer specifische (sic!) Lehren des Christenthums enthaltende Sprüche billigen!“ so musste er doch wenigstens solche specifische Lehren in den oberen Classen, für die sein Büchlein bestimmt ist, um so gewissenhafter nachholen! — Beigegeben sind dem Schriftchen zwei Anhänge. Der erste enthält einzelne leichte Sprüche für den ersten Religionsunterricht. Der zweite bietet uns einen kurzen Abriss der biblischen Geschichte, solche Abschnitte aus derselben, „die entweder aus dem Familienleben stammen oder Züge darstellen, welche dem Lebenskreise dieser Jahre nicht ganz ferne liegen.“ Eine eben so kurze, aber nicht üble Uebersicht über die Geschichte der christlichen Kirche schliesst das Ganze. — Das von dem Verf. in der Vorrede angeführte, von ihm — schon früher scheint es — herausgegebene grössere Handbuch zum Gebrauche für die Lehrer ist uns nicht bekannt.

Nr. 3. Schon am 1. September 1786 wurde, wie uns die Vorrede belehrt, durch eine preussische Cabinetsordre befohlen, die preussischen Strafgesetze so zu bearbeiten, dass sie in den Schulen gelehrt werden könnten. Bis auf unsere Tage scheint diess aber unterlassen worden zu sein und zum erstenmale tritt der Verf. dieses Schriftchens, auf besondere Aufforderung eines hochgestellten Staatsmannes hin mit einem Versuche dieser Art hervor. Der Gedanke des preussischen Ministeriums von damals ist ein auch sonst schon oft ausgesprochener, schwerlich aber ein richtiger. In die Schule gehört diese Frage noch nicht. Wie tief auch die Jugend der unteren Stände stehen möge, heisst das nicht alle kindliche Unschuld, Liebe und Arglosigkeit geradezu zerstören, wenn man sie mit den Strafen und darum auch mit den Verbrechen, auf welche diese gesetzt sind, und wie sie nur von den rohen Leidenschaften, der Verdorbenheit und der Sünde eines späteren Alters und überdiess zum Theil von dem Auswurf der Gesellschaft begangen werden, wenn man sie damit förmlich bekannt macht, so recht eigentlich darein einweiht? Ueberdiess aber, so lange nicht unsere Gesetzgebung einzig und entschieden auf dem christlichen Fundamente ruht, und aus den Grundwahrheiten des Evangeliums sich entwickelt, so lange muss es abermals als verfehlt erscheinen, eine Bekanntschaft der künftigen Staatsbürger mit der Strafgesetzgebung an den Katechismus anknüpfen, und zwar so unvermittelt anknüpfen zu wollen. Diess gehört in ein späteres Alter. Die Regierung trage Sorge dafür, dass in den Sonntagsschulen die reifere Jugend bei ihrem Uebertritt in das bürgerliche Leben diese Bekanntschaft erhalte, dass diese aber durch den Religionsunterricht zweckmässig eingeleitet und motivirt und der Zusammenhang zwischen Verbrechen und Strafe nach dem christlichen Massstabe gemessen und somit auf ein tieferes Fundament begründet werde. Wenn unser Büchlein aber vollends, wie aus allem hervorgeht, für das zartere Alter bestimmt ist, und die Nebeneinanderstellung des christlichen Ge-

bets und der Zuchthaus- und anderen Strafen so durchaus unvermittelt und unmotivirt geschieht, so kann der Versuch nur als doppelt verfehlt erscheinen.

Nr. 4 ist eine von einer evangelischen Predigergesellschaft in Cöln nach dem Tode des Verf. herausgegebene neue Auflage eines schon früher von ihr im Volksschulunterrichte benützten Büchleins, dem sie, im Bewusstsein der von demselben in seiner vorherigen Gestalt schon geleisteten guten Dienste, Dank und gute Wünsche mit auf den Weg geben. Wir haben zwar schon so viele derartige kleine Arbeiten und Leitfaden, dass wir vielleicht auch dieses Schriftchen, wie manches andere, entbehren könnten; da nun aber einmal dem Lehrer, wie sichs auch gebührt, das Recht zusteht, sich seine Lehrmittel und Lehrbücher selbst zu wählen, oder nach Bedürfniss zu bearbeiten, gerade dieses Büchlein aber in Cöln und auch sonst noch Bedürfnisse der Schule und des Religionsunterrichts befriedigt hat, und wir auch dasselbe für seinen Zweck recht tüchtig gefunden haben, so vereinigen wir uns gerne mit dem Wunsche der HH. Herausgeber, dass es auch aufs Neue wieder in seiner dritten Auflage sein Gutes stiften, und seinen Theil beitragen möge zu dem grossen Zwecke des christlichen Religionsunterrichts in unsern evangelischen Schulen.

Nr. 5 ist die zweite Auflage eines für seinen Zweck recht brav geschriebenen kleinen Schulbuches. Es ist eine Frage, ob die Israeliten nicht mit wenigen Abänderungen sich die biblischen Geschichten, die in den letzten Jahren das Bedürfniss unseres christlichen Volksunterrichts hervorgerufen hat, und deren wir besonders zwei sehr gute haben — die Zahn'sche und die der Calwer Vereinshandlung — nach ihrem ersten Theile, dem Alten Testament, zurecht machen könnten. Wenn nun aber der israelitische Lehrer sein specifisch-israelitisches Lehrbuch sich selbst schreibt, oder gut geschrieben ein solches vorfindet, so mags allerdings besser sein, zumal wenn es lauter solche Handbücher sind, wie das vor uns liegende, das in netter Ordnung und kindlicher, ansprechender Weise uns die biblischen Erzählungen bietet. Eines nur vermissen wir bei der Darstellung: sie sollte mehr die biblische Sprache beibehalten haben; es ist diess ein Vorzug, der namentlich die beiden obengenannten evangelischen biblischen Geschichten vor andern — ich nenne nur das Schmid'sche Werk — auszeichnet, und darin braucht doch wohl das israelitische Buch dem christlichen nicht nachzustehen? Sonst übrigens ist, wie gesagt, die ganze Haltung des Buchs eine wohlgefällige, wir wünschen ihm alles Glück, und — es soll sich davor nicht sträuben! — wohl auch den Segen, dass es den einen oder andern seiner jungen Leser über sich selbst hinausführen möge.

Dr. O. K.

DRITTE SECTION.
Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.
B. Europa.
β. Romanische Länder.
I. Frankreich.

II. Pädagogische Zustände.
Die französischen Colléges.

(Hr. *Villemain*, dermaliger Minister des öffentlichen Unterrichts, hat im März d. J. einen Rapport au Roi sur l'Instruction secondaire bekannt gemacht [der Rapport au Roi sur l'Instruction primaire vom 1. Nov. 1841 findet sich Pädag. Revue Bd. IV. S. 179—196], den wir gern in extenso mittheilten. Er ist aber zu gross und bildet in dem aus dem Moniteur veranstalteten besonderen Abdrucke einen ganz hübschen Band in Quarto. Somit müssen wir uns auf einen Auszug beschränken, den die A. Z. von dieser Schrift gebracht hat. — Zu einigen Bemerkungen über den Bericht wird sich in einem der nächsten Hefte Raum finden. Die mit den französischen Verhältnissen weniger bekannten Leser wollen bei der Lectüre nicht vergessen, dass der Bericht hauptsächlich in der Absicht bekannt gemacht worden ist, um die université * de France sowohl gegen die immer heftigeren Angriffe eines Theiles der Klerisei und der Jesuiten und ihrer Blätter zu vertheidigen, als auch um den gedankenlosen Liberalismus, der endlich die in der charte-vérité versprochene liberté de l'enseignement haben will, wo möglich, auf andre Gedanken zu bringen.)

Durch Gesetz vom 1. Mai 1802 organisirte Bonaparte das höhere Schulwesen. Die damals schon vorhandenen Centralschulen, das Werk der republicanischen Regierung von 1793, hatten einen zu beschränkten Plan: sie boten Gelegenheit zum höhern Theil des Unterrichts in den alten Sprachen und der Mathematik, aber ohne Vorbereitungscurse, ohne Pensionat und innere Disciplin. An ihre Stellen traten jetzt die Lyceen, seitdem königliche Collegien genannt, deren man gegenwärtig 46 zählt, 10 mehr als im Jahr 1812 (wenn man blos die das jetzige Frankreich bildenden Departements in Rechnung nimmt), denn so viele wurden seit dieser Zeit gegründet: zu Saint-Louis in Paris, in Tournon, Tours, le Puy, Auch, Bourbon-Vendée, Saint-Etienne, Angoulême, Mâcon und Laval. Bei der ursprünglichen kaiserlichen Einrichtung lag den Städten, in welchen jene Anstalten bestanden, blos die Unterhaltung der Schulgebäude ob, doch lieferten auch einzelne das Local, denn nicht überall war das Decret vom

* Merkwürdigerweise bilden sich viele deutsche Zeitungen, und sogar Pariser Correspondenten derselben ein, das Wort bedeute die Pariser Universität, und diese regiere den öffentlichen Unterricht in Frankreich. *Université de France* bedeutet aber das gesammte Staatsschulwesen (mit Ausnahme der technischen und Militairschulen), von den Facultäten an bis zur Dorfschule.

8. März 1793, welches den Verkauf aller derartigen Gebäude verordnete, vollzogen worden. Der Staat konnte sich um so leichter ins Mittel schlagen, als er im Besitz einer Menge von Gebäuden religiöser Congregationen war, die selbst zum Theil einst zu Zwecken des Unterrichts gedient hatten. Neuerdings ist den Städten, welche Collegien zu haben wünschen, die Verbindlichkeit aufgelegt worden, die erforderlichen Gebäude nebst dem häuslichen und wissenschaftlichen Apparat herzugeben, wie bei Errichtung der beiden Collegien von Mâcon und Laval durch königliche Verordnung vom 12. Nov. 1841 geschehen; nichtsdestoweniger kommen aber fortwährend viele Gemeinden mit Gesuchen ein, auch ihnen ein Collegium zu schenken, und erbieten sich selbst zu Stiftung von Freitischen. Je mehr von dieser Seite gethan wird, desto weniger braucht sich der Staat anzustrengen. Napoleon hatte im Anfang den Schatz mit 4 Mill. belastet zum Behuf von 6400 ganzen Freitischen, nach drei Jahren betrug die Ausgabe schon eine Million weniger, und die meisten Freitische waren in kleinere Portionen vertheilt; wieder nach drei Jahren, als das Decret vom 10. März 1808 einen fast zu grossen Theil dieser Freitische, 35 in einem Lyceum, oder eine Ausgabe von einer Million den Gemeinden zuschob, war der Staatsaufwand nur 1,900,000 Fr., und noch unter diesem Belauf steht die jetzige Dotation, die mit Einschluss der zwei neuen Collegien, die im gegenwärtigen Jahr geschaffen werden sollen, für Personal und Freitische trotz aller materiellen Verbesserungen, welche die Zeit mit sich gebracht hat, blos 1,940,477 Fr. ausmacht. Allerdings wurde die Zahl der königlichen Freitische vermindert, denn am 1. Dec. v. J. waren nicht mehr als 1691 Zöglinge im Genuss, und auch der Betrag einer Unterstützung (bourse) war um ein Sechstheil geringer als ursprünglich, aber die von den Staats- und Gemeinde-, oder Departementszuschüssen für Freitische und Gehalte unabhängigen eigenen Einkünfte der Collegien aus den Pensionsgeldern der freiwilligen Hauszöglinge (élèves internes) und den Schulgeldern der Stadtzöglinge (élèves externes) waren um so bedeutender geworden, und die in Thätigkeit befindlichen 46 Collegien hatten im Rechnungsjahr 1842 eine Einnahme von 8,697,976 Fr., zu welcher Summe der Staat, wenn man die königlichen Freitische ausser Betracht lässt, 1,334,872 Fr., oder durchschnittlich für jedes Collegium 29,000 Fr. beisteuert. In allen diesen Anstalten, die wesentlich den Charakter von Erziehungshäusern haben, ist es Regel, die nach Befriedigung der wissenschaftlichen und moralischen Unterrichtsbedürfnisse bleibenden Erübrigungen als Reservefonds anzulegen; diess ist auch so weit gelungen, dass 44 Collegien mit einander eine Rente von 212,452 Fr. besitzen, und einige nur noch eine geringe Staatsunterstützung in Anspruch nehmen, während zu hoffen ist, dass sie später ganz auf eignen Füssen stehen werden, so dass ein durchweg auf das nationale Einheitsprincip gegründetes Unterrichtssystem nach Maassgabe der mancherlei Bedürfnisse der Gesellschaft, unter der bisherigen Beihülfe des Staats, die sich nach und nach selbst amortisiren muss, leicht noch ausgedehnt werden kann. Unter den Collegien erscheinen in erster Linie die von Paris, von welchen drei zahlreiche Hauszöglinge, zwei nur Stadtzöglinge aufnehmen. Diesen fünf kann man noch zwei Anstalten, eine städtische, das Collége Rollin, und eine Privatanstalt, das Collége Stanislas, beizählen. An der allgemeinen jährlichen Concursprüfung der Academie von Paris nimmt aber auch noch das königliche Collegium von Versailles Antheil. Die nächsten im Rang, wiewohl der Umfang der Unterrichtsgegenstände derselbe und nur in den Gehalten der Lehrer ein Unterschied ist, sind die sechs Collegien in Versailles, Lyon, Bordeaux, Marseille, Rouen, Strasburg. Eine dritte Rangordnung begreift 19, und eine vierte 16 Collegien. Durch die Eintheilung der Gehalte in fixe und eventuelle Bezüge nimmt das Einkommen der Lehrer mit der Frequenz der Collegien zu; die fixen Besoldungen sind erst jüngst ein klein wenig erhöht worden, die Pensionsgelder seit vierzig Jahren unverändert geblieben. Das Personal der Angestellten zerfällt in zweierlei Functionäre: solche, die mit der Verwaltung und Leitung, und solche, die mit dem Unterricht betraut sind. An der Spitze

eines Collegiums steht der Proviseur, der verantwortlich ist für alles, und unter seinen Befehlen einerseits für die materielle Geschäftsführung ein Oekonomieverwalter (économe), andererseits als Aufseher über Studien und Disciplin der Censor (censeur). Professoren oder Hülfslehrer (agrégés) sind so viele als es Classen oder Unterabtheilungen gibt. Die Professoren bilden drei Rangordnungen, bedingt durch gelehrte Grade und mit dem Recht auf fixe Besoldungen, die nach dem Rang des Collegiums und der Stufe des Unterrichts verschieden sind, deren Maximum jedoch 3000 Fr. nirgends übersteigt. In die erste Rangordnung gehören die Professoren der Philosophie, der Rhetorik, der Physik und der speciellen mathematischen Fächer; in die zweite die für Geschichte und Humaniora; in die dritte die für Elementarmathematik und Grammatik. Die so mühsamen Stellen der letztern wurden unlängst aufgebessert. Für den religiösen Unterricht ist ein Hauspfarrer (aumonier) da, nach Umständen mit einem Adjuncten oder mehreren Hülfspriestern. Die Studienmeister (Maîtres d'études) haben einen gemischten Beruf, theils der Leitung, theils des Unterrichts. Ihr Gehalt richtet sich auch nach dem Rang der Collegien, das Maximum ist 1200 Fr.; ausser ihrer Theilnahme an dem gemeinschaftlichen Leben haben sie aber noch mehrere Vortheile nach Verhältniss ihrer Dienstzeit und ihrer Befähigung in den Aggregationsprüfungen. Eine neue wesentliche Verbesserung war vor zwei Jahren die Anstellung von Lehrern für die lebenden Sprachen mit festen Gehalten von 900 bis 1500 Fr. Die Bewerber mussten das Baccalaureat erworben haben und eine öffentliche Prüfung erstehen. Für den Zeichnungs-, Schreib-, Sing- und Turnunterricht ist je nach der Bedeutsamkeit jeder Anstalt gesorgt. Für die Gesundheitspflege sind in den grössern Collegien zwei Aerzte, in den kleinern einer angestellt.

Zur Bildung von Lehrern war im Jahr 1810 die Normalschule errichtet worden. In diese Zeit fällt die Einführung akademischer Grade, mehr noch durch Verleihung von Seite der Behörde als accessorische Consequenz denn als Vorbedingung des Lehramts. Nach einer Bestimmung des Gesetzgebers sollte vom 1. Jan. 1815 an die Zulassung durch Erwerbung von Diplomen und öffentliche Prüfungen bedingt sein, aber unter der Reaction gegen den Staatsunterricht und insbesondere gegen die Normalschule, welche eben damals die Aufhebung derselben zur Folge hatte, bis man nach vier Jahren der Unterbrechung aus Noth wieder auf sie zurückkam, konnte sich keine feste Regel bilden. Die Uebertragung von Graden blieb discretionär bis zum Jurygesetz vom 2. Mai 1827, welches an den Besitz eines Grades ein politisches Recht knüpfte, aber erst von 1830 an wurde dieser Besitz conditio sine qua non, auch die Prüfungen mannichfaltiger. Schon von der bescheidenen Stelle eines Studienmeisters, deren es in sämmtlichen königl. Collegien 554 gibt, wird wenigstens das Diplom eines Bachelier-ès-Lettres gefordert, einige haben das eines Bachelier-ès-sciences, andere das eines Licencié-ès-sciences. Für das Professorat ist ausser dem Grad noch der specielle Titel einer in der Concursprüfung errungenen Aggregation nöthig. Die Bedingung des Grades wird jetzt von den Lehrern der Grammatik an den königl. Collegien durchaus, die der Aggregation grösstentheils erfüllt. Der Lehrer dieser Kategorie sind 159: 122 sind aggregirt, davon 11 in höhere Classen delegirt, 14 als Censeurs, 4 als Proviseurs functionirend, sonach nur 93 unmittelbar für dieses Fach angestellt, 21 sind ordentliche Professoren, 5 Delegirte höherer Classen, 40 mit einem litterarischen Grad aber provisorisch im Dienst und sich auf das Fach-Examen vorbereitend. Um Professor der Rhetorik und der Philosophie zu werden, muss man Licencié-ès-Lettres, um Professor der Mathematik, der physikalischen Wissenschaften und der Chemie zu werden, muss man Licencié-ès-sciences und im Concurs zu einem Aggregationstitel für die höhern Classen des einen oder andern dieser Fächer befähigt worden sein. Dieser höhern Classen zählt man 154 mit 96 Hülfslehrern, wovon jedoch 4 die Verrichtungen von Censeurs, 3 von Proviseurs versehen und 5 Angehörige der Classe der Grammatik sind. Auch sind 27 Professoren aus der Zeit vor

Einführung der Aggregationsconcurse, von 154 Stellen sind 111 regelmässig besetzt und 43 an nichtaggregirte Licencié-ès-Lettres provisorisch übertragen. Der Geschichtsunterricht umfasst 62 Lehrstühle, 4 sind von ältern Lehrern, 83 von concursbefähigten Hülfslehrern, 25 provisorisch von nicht aggregirten Graduirten besetzt. Diese Unvollständigkeit der Organisation erklärt sich daraus, dass der Geschichtsunterricht erst seit 10 Jahren besteht. Die Lehrstühle für Mathematik, Elementarlehre und specielle Fächer, so wie für Physik sind 149. Das Personal besteht aus 87 Hülfslehrern mit einem wissenschaftlichen Grad, von denen einer Censors- und zwei Proviseursdienste versehen, 22 Professoren sind noch aus der Zeit vor den Aggregationsprüfungen; überhaupt sind von den 149 Stellen 106 regelmässig, 43 von Graduirten, welche die Verpflichtung haben, sich der Concursprüfung zu unterwerfen, provisorisch besetzt. Im Allgemeinen wird jetzt bei den Proviseurs streng darauf gehalten, dass sie Licenciés-ès-Lettres oder ès-sciences seien. Diess ist auch bei allen der Fall, und 31 und 46 waren überdiess schon vorher geachtete Professoren. Seit dem 27. Sept. 1832 ist dasselbe Princip auch auf die Censoren ausgedehnt worden, keiner kann mehr in dieser Eigenschaft definitiv angestellt werden, wenn er nicht in Folge einer Concursprüfung Hülfslehrer oder bereits früher Professor gewesen ist, 15 sind alte Professoren, 21 sind aggregirt, nur 10 blosse Licentiaten und provisorisch. Sämmtlicher Angestellten für Administration und Lehramt an den königlichen Collegien zählt man 1216, davon sind 324 Licenciés-ès-Lettres, 52 Doctoren-ès-Lettres, 116 Licenciés-ès-sciences, 385 aggregirt. Die übrigen, an den untern Classen, wenn sie auch Niedergraduirte sind, suchen fast alle höhere Grade zu erlangen und haben dann die zum Wetteifer anspornende Aussicht des Vorrückens. Im Wesentlichen liegt dem ganzen System dasjenige des Port-Royal und der Universität von Paris zum Grunde, dahin zurückzukehren war das Streben des ersten Grossmeisters Hrn. de Fontane, und auch heute noch hat sich dieser Charakter erhalten. Nur wird neben dem überwiegenden Studium der alten Sprachen jetzt mehr auf Geschichte und neue Litteratur gedrungen, und der mathematische Unterricht ist in verschieden abgestuften Cursen beibehalten worden. Der Religionsunterricht wird nach Alter und Kenntnissen in drei Abtheilungen ertheilt: die jüngsten Zöglinge und die noch nicht ihre erste Communion begangen haben, wohnen wöchentlich zwei geistlichen Vorträgen (Conférences) zur Erklärung des Diöcesankatechismus bei, die zweite Classe einmal wöchentlich einem Vortrag über die Principien der Religion, über die Wahrheit und Aechtheit der heiligen Bücher, die dritte erhält eine Lection über das Christenthum, betrachtet nach Dogmen, Moral, Cultus und schriftlichen Denkmälern. Ausserdem werden die Zöglinge zu gemeinschaftlichen Andachten an Sonn- und Feiertagen versammelt. Für Zöglinge von anderer als katholischer Confession ist in gleicher Weise Sorge getragen, und auch sonst den Lehrern vorgeschrieben jede Gelegenheit zu benutzen, um, wie es in den Statuten heisst, die Zöglinge zu erinnern, was sie Gott, ihren Eltern, dem König und ihrem Lande schuldig sind. Der Schulplan ist dieser. In den untern Classen, welchen fast allen noch Elementarclassen vorausgehen: französische, lateinische und griechische Grammatik, Gedächtnissübungen, Auslegungen von Autoren, Uebersetzungsversuche, Rechnen, biblische und alte Universalgeschichte, römische Geschichte, immer in Verbindung mit der einschlägigen Geographie. In der zweiten und dritten Classe herrscht fast ausschliesslich das Studium der alten Sprachen, das der neuen beginnt mit der vierten. Die Geometrie war noch vor einigen Jahren allzu reichlich bedacht, hier ist eine Einschränkung eingetreten, ohne dass gleichwohl die grosse Mehrzahl in den Elementarbegriffen dieser Wissenschaft eine Unterbrechung zu erleiden hat. Die historischen Studien reihen sich an den litterarischen Unterricht an mittelst einiger Meisterwerke des griechischen und römischen Alterthums (wie es scheint in Chrestomathien), so wie einiger Fragmente der griechischen Kirchenväter nebst Texten von Demosthenes und Platon, welche der Jugend in die Hände gegeben werden, wobei aber auch den französischen

Classikern, vor allen Bossuet und Fenelon, diesem als Muster für die ersten Lehren des guten Geschmacks, eine bedeutendere Stelle gegen sonst eingeräumt ist. Der rhetorische Curs vollendet diese Reihe von Lectionen, indem er die Ausarbeitung von Aufsätzen hinzufügt, und sofern er für einzelne Zöglinge zum Behuf tiefern Eingehens in die Alterthumswissenschaft auf zwei Jahre sich verlängert, noch ein eigenes Studium der französischen Geschichte anknüpft. Das Jahr für Philosophie begreift Logik, Psychologie, Moral, Theodicee — nicht nach einem besondern Werk, sondern nach einer vom königlichen Rath des öffentlichen Unterrichts bezeichneten Auswahl unter den schönsten Monumenten der Wissenschaft und der Religion. Aus den Alten gehören einige Werke von Platon, Aristoteles und Cicero, aus den Neuern eine Folge von Schriftstellern von Bacon bis Reid, Descartes, Malebranche, d'Arnauld, Bossuet, Fenelon, Locke und Leibnitz (nouveaux essai sur l'entendement humain), Euler (die Briefe), selbst die minder hervorragenden Clarke (de l'existence et des attributs de Dieu) und Buffier (des vérités premières) hieher. Ein Theil des philosophischen Jahrs ist auch der Mathematik, Physik, Chemie und Naturgeschichte gewidmet. Diese Mannichfaltigkeit der Gegenstände erlaubt zwar nur einen summarischen Unterricht. Dieser soll jedoch anregend zum Selbststudium und hinreichend zu jener allgemeinen Bildung sein, deren unsere Zeit sich rühmt, und wenn einzelne Lust haben, können sie auch noch ein zweites Jahr ganz den mathematischen und physikalischen Wissenschaften obliegen zur vollständigen Vorbereitung auf das Programm der polytechnischen Schule, deren Candidaten nach einer neuern Verordnung ausser ihren speciellen Qualificationen auch das litterarische Baccalaureat besitzen müssen.

Von besonderm Interesse ist es, wenn man die Frequenz der königlichen Collegien in ihren verschiedenen Schwankungen von Jahr zu Jahr verfolgt. Im J. 1809 enthielten die Lyceen der 86 Departements 9068 Zöglinge (4199 Boursiers oder Stipendiaten, 1728 Privatpensionäre, 3141 Stadtbursche), diese Zahl war im J. 1813 bereits auf 14,492 (3500 Stipendiaten, 2636 Privatpensionäre, 8356 Stadtbursche) gestiegen, aber im J. 1818, unter den Nachwehen eines unglücklichen Kriegs, und bei der Gefährdung des ganzen Universitätssystems durch die Restauration, wieder auf 10,640 (3320 Stipendiaten, 1607 Privatpensionäre, 5700 Stadtbursche) herabgesunken, und nur langsam, im J. 1825 auf 13,327 (2352 Stipendiaten, 2760 Privatpensionäre, 8215 Stadtbursche) und im J. 1829 auf 15,087 (2445 Stipendiaten, 3549 Privatpensionäre, 9093 Stadtbursche) hinaufgegangen. In diese Bewegung brachte abermals die Juliusrevolution Stillstand und im J. 1832 waren es nur 13,598 Zöglinge (2455 Stipendiaten, 3006 Privatpensionäre, 8137 Stadtbursche), welche Zahl jedoch seitdem in fortwährender Zunahme begriffen ist, so dass sie sich im J. 1836 auf 14,869 (2190 Stipendiaten, 3717 Privatpensionäre, 8962 Stadtbursche), im J. 1840 auf 16,953 (2208 Stipendiaten, 4914 Privatpensionäre, 9831 Stadtbursche) und endlich im J. 1842 auf 18,697 (2250 Stipendiaten, 5770 Privatpensionäre, 10,667 Stadtbursche) erhoben hat. Bemerkenswerth ist die Zunahme der Privatpensionäre, welche der eigentliche Maassstab des Zutrauens ist, welches diese Anstalten beim Publikum geniessen; ihre Zahl übersteigt jetzt trotz des ziemlich beträchtlichen Kost- und Lehrgelds in den königl. Collegien um 2221 die höchste Ziffer der Restauration, um 2982 die höchste Ziffer des Kaiserreichs, und in diesem Verhältniss hatte sich die Zahl der Staatsstipendiaten vermindern können, so dass statt der ursprünglichen 6000 Bursen wenig mehr über 2000 gebraucht werden, nämlich Stipendiaten des Staats 1691, der Departements 43, der Gemeinden 310, specieller Stiftungen 6; Privatpensionäre 5770, freie Hospites 5544, Hospites aus andern Instituten 5123 — zusammen 18,697. Die Zöglinge vertheilen sich nach Classen wie folgt: Elementarclassen 3084; Classen der Grammatik (6te, 5te, 4te) 6385; obere Classen (3te, 2te, Rhetorik) 6239; wissenschaftliche Classen (Mathematik und Physik) 2699; Vorbereitungsclassen für Specialschulen 365; dergleichen für Handels- und Gewerbschulen 340;

obere Primärclassen als Zugabe einiger Collegien 227; dergleichen höhere Elementarclassen 214 — zusammen 19,553 Zöglinge, welche Zahl sich etwas höher stellt als die obige, weil viele Zöglinge mehreren Unterrichtsabtheilungen zugleich angehören. Diese Verhältnisse können im Einzelnen abweichen, im Ganzen gleicht sich aber alles so ziemlich wieder aus. Viele Kinder treten von den Classen der Grammatik weg aus, weil sie zu Berufen bestimmt sind, zu denen eine beschränkte Schulbildung hinreicht, oder weil keine Hoffnung vorhanden ist, dass sie einen vollständigen Studiencurs mit Erfolg durchlaufen werden — ungefähr 961 im Jahr — andere scheiden aus ähnlichen Ursachen, nachdem sie die Humanitätsclassen zurückgelegt haben — ihrer sind bei 773. Andererseits erhalten die Collegien einen Zufluss: 1. von jungen Leuten, deren Erziehung theils in Pensionen, theils in Communalcollegien zweiten Rangs, wo der Unterricht nicht übe den der vierten Classe hinaufreicht, begonnen wurde — bei 704 jährlich; 2. von solchen, die ihre Studien in Privatinstituten oder Communalcollegien zweiten Rangs bis zur zweiten Classe gemacht haben — bei 922. Solcher Ausscheidenden, die in den königl. Collegien ihre Studien angefangen und vollendet, gibt es nach einem dreijährigen Durchschnitt 1133, oder, wenn man die zwischen hinein Eingetretenen hinzurechnet, 1300 zu jedem Schuljahr, die sich dann entweder zur Baccalaureatsprüfung oder nur Zulassung in die Specialschulen melden. Von ähnlicher, wiewohl im Einzelnen auch wieder sehr abweichender Einrichtung, wie die königlichen, sind die Communalcollegien. Das Gesetz vom 1. Mai 1802 hatte den Lyceen zur Seite Secundärschulen gesetzt, oder wie es in dem Decret hiess, von Gemeinden oder Privatpersonen unterhaltene Anstalten, in welchen lateinische und französische Sprache, die Anfangsgründe der Geographie, Geschichte und Mathematik gelehrt wurden. Sie standen unter Aufsicht der Präfecten. Der Minister des Innern ernannte den Director und die vornehmsten Functionäre. Bei Errichtung der Universität wurde ihnen vermöge Decrets vom 17. März 1808 der nach dem J. 1792 abgeschaffte Name Collége zurückgegeben und sie unter die Universitätsbehörde gestellt. Die Zahl dieser Collegien hat sich seitdem vermindert, denn im J. 1812 waren deren 337, im J. 1826 314, im J. 1828 317, im J. 1831 319, im J. 1837 321 und gegenwärtig sind es nur 312, aber ihre Bedeutsamkeit ist um so grösser geworden, namentlich haben siebzig derselben eine Ausdehnung gewonnen, welche ihre Thätigkeit verdoppelte, mehrere sind in königliche Collegien verwandelt worden, und wenn einige gänzlich eingegangen sind, so war es nur weil in wichtigeren Städten neue errichtet wurden, so dass im Ganzen bei verringerter Zahl der Collegien doch ungleich mehr geleistet wird. Es gibt kein Departement, das nicht eines oder mehrere solcher Collegien besitzt, acht Departements haben jedes sechs, vier je sieben, eines, das reiche Norddepartement, nicht weniger als siebzehn. Der Staat überwacht auch diese Anstalten und ernennt sämmtliche Angestellte, aber dann ist noch eine aus Mitgliedern des Stadtraths und andern Notabilitäten zusammengesetzte Verwaltungsbehörde da, welche den jährlichen Rechnungsetat des Collegiums entwirft, der vor 1830 nöthigenfalls von Amtswegen auf das städtische Budget gebracht wurde, jetzt aber von einem jährlichen facultativen Votum abhängt, und welcher auch die Initiative zu allen möglichen Vorschlägen zusteht. Die Gemeinden haben die Schulgebäude zu liefern, die Mehrzahl der Collegien, 262 nämlich, ist in Communalgebäuden untergebracht, 37 in unentgeltlich überlassenen Universitätsgebäuden, 12 in Miethhäusern, das von Lamballe in einem Gebäude, das ein königliches Geschenk ist. Die Verwaltung ist keineswegs auf einen gleichmässigen Fuss eingerichtet. Der häusliche und wissenschaftliche Apparat sollte wohl immer Communaleigenthum sein, allein in 111 gehört er dem Schulvorstand. Eben so geschieht auch nur in wenigen die Verwaltung auf städtische Rechnung, in 288 wird sie gleichfalls auf dessen Rechnung und Verantwortlichkeit geführt. Hülfsquellen sind: 1. eigene Einkünfte (aus Renten, unbedeutend, bei 39 Anstalten 37,281 Fr.); 2. Pensionsgelder; 3. Schulgelder; 4. Com-

munalzuschüsse. Die Pensionsgelder in 300 Collegien, denn zwölf, die von Ajaccio, Auray, Bastia, Bouxwiller, Calvi, le Cateau, Josselin, la Châtre, Maubeuge, Pontarlier, Seurre, Wissembourg haben kein Pensionat, betrugen 4,735,029 Fr., also im Durchschnitt auf eines 15,783, die Schulgelder von den Stadtzöglingen in 287 Collegien 877,713 oder im Durchschnitt 3058 Fr., und in den fünfundzwanzig Collegien von Aire (im Pas de Calais), Arles, Armentieres, Auxonne, Bailleul, Beaune, Bergues, Cambrai, Cassel, le Cateau, Clamecy, Estaires, Gray, Lille, Maubeuge, Pontoise, le Quesnoy, Saint-Amand, Saint-Chamond, Saint-Claude, Saint-Lô, Saint-Maixent, Seez, Turcoing, Valenciennes ist der Unterricht ganz unentgeltlich. Die städtischen Zuschüsse machen gegenwärtig bei 303 Collegien 1,997,738 oder durchschnittlich 6593 Fr. aus, die übrigen Collegien sind deren nicht bedürftig; in diesem Fall sind die von Aire in den Landes, von Aumale, Espalion, Lorient, Mans, Rollin in Paris, Saint-Geniez, Troyes, Uzès. Die Gemeinden haben ihre Zuschüsse besonders in den letzten Jahren nicht unansehnlich vermehrt: im J. 1812 1,202,359, im J. 1826 1,204,900, im J. 1828 1,336,486, im J. 1831 1,456,651, im J. 1837 1,557,047 Fr., und jetzt die obige Summe. Die Gesammteinnahme der Collegien belief sich auf 7,647,763 Fr., damit wurden bestritten: 1. Gehalte 3,235,411 Fr.; 2. Bedürfnisse der häuslichen Einrichtung 415,236 Fr.; Verköstigung der Zöglinge 3,971,187 Fr. Die Communalcollegien zerfallen in zwei Classen: 1. solche, in welchen der Unterricht bis zum Baccalaureat-ès-Lettres führt — 148, 2. solche, wo er nicht so weit geht — 164. Ersten Rangs sind: das Collége Rollin, das in jeder Hinsicht einem königlichen entspricht, die sieben von Bastia, Castres, Colmar, Joinville bei Brest, Pamiers, Perigueux und Toulon, wo der Unterricht, Lehrstühle und Lehrfächer nicht minder dieselben sind; nur mit dem Unterschied, dass zur Anstellung kein Aggregationsconcurs erfordert wird, sodann noch 107 Collegien, wo es zwar für jeden der Lehrstühle der Grammatik, des Humanismus und der Elementarmathematik Professoren (régents) gibt, aber nur in 16 einen Professor der Geschichte, in 40 einen Professor der Physik, in 46 einen Professor der speciellen Mathematik, wo daher diese Fächer aushülfsweise von den andern Lehrern versehen werden. Auch kommt es vor, dass mehrere Classen der Grammatik, oder der Humanitätsstudien noch einem und demselben Lehrer zugetheilt sind; doch sucht man diesem Uebelstand abzuhelfen, und es gibt solcher Collegien nur noch 33. In die zweite Rangordnung gehören 164 Collegien, die sich unter 70 Departements vertheilen: 41 wo der Unterricht auf die Classen der Grammatik beschränkt ist, 51 wo er bis zu den Humanitätsclassen, 72 wo er bis zur Classe der Rhetorik geht. In 103 besteht schon ein Lehrstuhl für Mathematik und in 24 werden eine oder zwei lebende Sprachen gelehrt. Von grösseren Städten haben nur Havre und Mühlhausen Collegien zweiten Rangs. Ist der Unterricht mangelhaft, so ist auch in den Besoldungsverhältnissen noch viel zu thun. Es sind 2528 Functionäre angestellt, darunter 165 Geistliche als Vorsteher (principaux) oder Professoren, aber von den 1370 Functionären der 148 Collegien ersten Rangs hatten nur 233 einen Gehalt, der das durch königliche Verordnung vom 29. Jan. 1833 bei der höchsten Stelle zu 2400, bei der geringsten Stelle zu 1400 Fr. vorgeschriebene Minimum erreichte oder überstieg, und bei den Collegien zweiten Rangs, wo die Gehalte von 1200 bis 2000 Fr. steigen sollten, war das Missverhältniss noch stärker. Ein andrer Nachtheil ist die Unstätigkeit dieser bescheidenen Besoldungen, da die Dotation jedes Jahr durch das Municipalvotum in Frage gestellt wird, wodurch ein Collegium nicht selten genöthigt ist, einen oder den andern Lehrstuhl eingehen zu lassen. Tritt auch die Universität mit ihren Disponibilitätsfonds ins Mittel für einen Functionär eines Communalcollegiums, der ohne eigne Schuld seine Stelle verliert, so ist doch eine solche Lehrerstellung gar zu unsicher und würdelos. Als Zulassungsbedingung wird das Baccalaureat-ès-Lettres auch von dem blossen Studienmeister gefordert, und neuerdings für die höheren Fächer bei den Collegien ersten Rangs der Grad eines Licencié-ès-lettres oder ès-sciences. Schon sind 159 Profes-

soren Graduirte der ersten Art, 47 der zweiten Art, 227 sind Bacheliers-ès-sciences, 2 Doctoren etc., während vor dem J. 1830 noch 300 Functionäre ungraduirt und nur wenige im Besitz eines höhern Grades waren. Die Zahl der Zöglinge hat sehr gewechselt, zu verschiedenen Zeiten bald ab- bald zugenommen: im J. 1809 18,507, im J. 1812 26,495, im J. 1816 18,554, im J. 1833 22,969, im J. 1841 25,324 und im J. 1842 26,584. Aber im J. 1809 waren es nur 5588, im J. 1815 5900, im J. 1825 7145, im J. 1830 9461 Hauszöglinge und jetzt sind es deren 12,125.

Der ganze Secundärunterricht beruht in seiner Fortpflanzung auf einer Anstalt, die mit dem Wesen der Universität selbst zusammenhängt — der Normalschule. Nach dem Decret von 1808 sollte sie ein Pensionat für 300 Zöglinge sein, bei ihrer Eröffnung in einigen der Säle des Collége Louis-le-Grand im J. 1810 enthielt sie kaum 45, in den beiden Sectionen der Philologie und Wissenschaften begriffen. Diese Zahl wurde auch in den folgenden Jahren kaum überschritten, ebenso war die Zahl der Lehrer, der Umfang des Unterrichts sehr beschränkt, aber durch Männer wie Royer-Collard, der die spiritualistische Philosophie von Descartes einführte und im J. 1816 selbst an die Spitze der lehrenden Körperschaft trat, wurde ein guter Grund gelegt. Im J. 1822 war sie einem Einfluss, der überhaupt auf Vernichtung des Universitätssystems gerichtet war, zum Opfer gefallen, allein bald zeigte sich, dass die Einführung von Concursprüfungen für das Professorat nicht zureichend sey, nach vier Jahren wurde die Normalschule unter dem Namen Vorbereitungsschule (école préparatoire) hergestellt und so hiess sie, bis ihr die Juliusregierung ihren alten Namen zurückgab. Sie zählt gegenwärtig 96 Zöglinge und seit ihrer Gründung 886, von welchen 441 in öffentlichen Lehrämtern stehen, zu welchen sie sich auf zehn Jahre verbindlich machen: 9 gehören der Generalinspection an, 27 sind Academie-Rectoren oder Inspectoren, 28 Facultätsprofessoren, 18 Proviseurs oder Censeurs, 281 Professoren an königlichen Collegien, 62 Vorsteher oder Lehrer an Communalcollegien, 7 bei der Normalschule selbst, 7 Directoren von Privatinstituten, 8 Mitglieder des Instituts und durch schriftstellerische Werke berühmt. Zulassungsbedingungen für die Philologie sind gute classische Studien, für die Wissenschaften ein Befähigungsgrad gleich dem bei der polytechnischen Schule mit einer Prüfung mehr. Die Studien sind auf drei Jahre vertheilt und mit den öffentlichen Uebungen der Facultäten der Litteratur und der Wissenschaften, des Collége de France und der Aggregationsconcurse, sodann mit Unterrichtsversuchen unter den Augen der Professoren an den königlichen Collegien von Paris in Verbindung gesetzt. Die innern Prüfungen, die comparativen Noten, nach welchen ein Zögling den Vortheil eines Freitisches erhält oder verliert, die Verpflichtung am Ende des zweiten Jahrs das Diplom als Licencié-ès-Lettres oder ès-Sciences zu erwerben — diess alles hält den Wetteifer rege. Zur Ergänzung des Bedürfnisses an Lehramtscandidaten, welche die Normalschule liefert, dient der Aggregationsconcurs, eine Einrichtung der Pariser Universität des vorigen Jahrhunderts entlehnt, wo es 60 Stellen für aggregirte Doctoren der Philosophie, der Litteratur und der Grammatik gab. Im J. 1821 fand der erste Concurs statt: 90 Candidaten erschienen für das litterarische, grammatische und wissenschaftliche Fach im ersten Jahr, im J. 1824 nur 30, aber im J. 1829 schon wieder 94, im J. 1837, nachdem auch für Geschichte und physikalische Wissenschaften Concursprüfungen eröffnet worden waren, bereits 152 und im vorigen Jahr 243, darunter 57 Zöglinge der Normalschule selbst. Die Prüfungen bestehen in schriftlichen Ausarbeitungen und mündlichen Vernehmungen, in Lectionen über Fragen, die am Tag zuvor aufgegeben oder auch länger vorher ausgewählt und bekannt gemacht werden, und ausser dem für jede Aggregation erforderlichen Grad muss einer die Garantie eines zweijährigen Dienstes im öffentlichen Unterricht, oder den Titel eines Zöglings der polytechnischen Schule, oder der Kartenschule, oder den Doctortitel beibringen. Wer in der schriftlichen Prüfung zu schwach erscheint, wird vom Concurs ausgeschlossen, aber nicht selten geschieht es, dass dieselben Candidaten zwei,

drei Jahre nacheinander sich zum Examen melden. Seit 20 Jahren wurden von 2692 Candidaten 565 aggregirt, und 221 waren Zöglinge der Normalschule. Die kaiserliche Gesetzgebung hatte sich auch auf die Institute (institutions) und Pensionen erstreckt, und diese Anstalten gewissermassen in Lyceen und Collegien verwandelt. Unter den Instituten obenan steht das Collége Stanislas in Paris, die Hauptstadt zählt deren 23 und ganz Frankreich 102 unter 43 Departements vertheilt, 52 in Städten, die weder ein königliches noch ein Communalcollegium besitzen. Diese Institute sind zum Theil sehr zahlreich besucht: in Paris ist eins mit 395, ein anderes mit 300 Zöglingen. In vierzig sind Geistliche die Vorstände, und im Ganzen beschäftigen sie 926 Lehrer und 395 Aufseher. Vierzig lassen ihre Zöglinge die Classen eines königlichen oder Communalcollegiums besuchen, 23 umfassen den ganzen Studiencurs, 62 nur bis einschliesslich der zweiten Classe. Die Gesammtzahl der Zöglinge ist 8859. Gegenwärtig ist es Regel, keine Ermächtigung zu Errichtung eines Instituts zu ertheilen, ausser wenn sich die Organisation bezüglich der Grade, welche die Lehrer besitzen, den Communalcollegien ersten Rangs nähert. Die letzte und zahlreichste Classe der Anstalten für den Secundärunterricht sind aber die Pensionen. Es sind deren 914, davon 156 in den sechs grossen Städten Paris, Rouen, Lyon, Toulouse, Bordeaux, Marseille, in den Gemeinden um Paris 35, deren mehrere ungeachtet der Entfernung ihre Zöglinge in die Classen der königlichen Collegien schicken, 7 in Nantes, 5 in Amiens, 4 in Angers, 6 in Angoulème, 6 in Lille, 6 in Orleans, 7 in Nimes, 9 in Versailles, 6 in Caen, 6 in Clermont etc. Diejenigen Departements, wo man die Pensionen am häufigsten findet, sind: Seine mit 107; Rhonemündungen mit 29; Seine und Oise mit 34; Nieder-Seine 39; Gironde 28; Ober-Garonne 30; Rhone 24; Nord 23; Aisne 21. Umgekehrt sind am wenigsten bedacht: Morbihan mit 4; Creuse, Vendée, Finisterre, Loire, Lozère mit je 3; Loire- und Cher, Aveyron, Arriège, Landes mit je 2; Ardèche und Oberloire mit je 1, Hochalpen und Corsica 0. Die Zöglinge von 233 Pensionen besuchen die Classen eines königlichen Collegiums, die von 62 eines Communalcollegiums, 619 sind auf ihren eigenen Unterricht beschränkt. Unter den Lehrern in Pensionen sind 120 Geistliche. Hülfslehrer, von denen bis jetzt kein gelehrter Grad verlangt wird, zählt man 3335, Zöglinge 34,336, die 11,311 hospitirenden Primärzöglinge einbegriffen. Schon im J. 1812 gab es 174 Institute und 953 Pensionen mit 30,680 Zöglingen, diese Zahl war aber im J. 1815 auf 14,309 herabgesunken und hatte sich nur allmählich wieder gehoben, doch waren von 1830 bis 1836 184 Pensionen entstanden und es gab deren damals nicht weniger als 1023. Diese Zahl hat sich unterdessen um 109 vermindert in demselben Verhältniss als der öffentliche Unterricht verbessert worden ist. Der Aufwand für den Secundärunterricht in Frankreich berechnet sich also: vom Staat 1,883,077 Fr.; von den Departements 42,690; von den Communen 2,395,047 Fr.; von den Familien 22,757,967 — zusammen 27,078,781 Fr. Rechnet man bloss was für den Unterricht, nicht für Kost etc. gesteuert wird, so ist der Beitrag des Staats = 1,284,472 Fr., der Communen = 2,014,007 Fr., der Familien = 2,891,380 Fr. Der mittlere Betrag einer Pension in den königlichen Collegien ist 705 Fr., in den Communalcollegien 384 Fr., in den Instituten 481 Fr. und in den Pensionen 356 Fr. Der höhere Preis in den königlichen Collegien rührt daher, dass er auch die Kosten für Bekleidung und Anschaffung von Classikern begreift, die zu etwa 200 Fr. anzuschlagen sind, womit sich die andern Anstalten nicht befassen. Dazu kommen noch die Universitäts- und Schulgebühren, die in den vielerlei Anstalten 102, 70, 134 und 89 Fr. betragen. Da die Universitätsgebühren im Budget für 1842 mit 1,569,480 Fr. stehen, also mit 285,008 Fr. mehr als der jährliche Staatszuschuss für das Lehrerpersonal der königlichen Collegien ausmacht, so kann man sagen, dass der Secundärunterricht dem Staat heut zu Tag eigentlich gar nichts kostet. Um so eher kann und muss er noch Opfer bringen, da nicht zu verkennen, dass, wenn Frankreich ums Jahr 1763 bei einer Bevölkerung von 25 Millionen 562 collegienartige Anstalten mit

72,747 Zöglingen besass, das um ein Drittheil bevölkertere jetzige Frankreich mit 359 Collegien noch sehr zurück ist, wiewohl es damals ungleich weniger Privatanstalten gab, die denn doch auch mit jenen zusammen 69,341 Zöglinge, und wenn man die der 127 geistlichen Secundärschulen mitrechnet, deren 20,000 weitere enthalten, so dass bei einer Bevölkerung von 34 Millionen immerhin auf 35 Kinder eines kommt, das den höhern Unterricht empfängt, was also nur ein $1/7$ weniger ist als vor 1789. Damals waren auch reiche Stiftungen, welche die Studien förderten — 525 Freitische für angehende junge Geistliche, 2724 ohne besondere Bestimmung — eine Menge Stipendien, wovon 7199 Kinder den Unterricht ganz oder theilweise unentgeltlich erhielten. Ebenso wurde in allen Collegien von Paris und in vielen andern seit 1719 unentgeltlich gelehrt — der hospitirenden Zöglinge waren bei 30,000. Die vorherrschende Neigung unserer Zeit zu industriellen Beschäftigungen erklärt zwar zum Theil diese verminderte Vorliebe für classische Erziehung, die freilich früher auch von einem zahlreicheren Clerus in 91 Diöcesen und verschiedenen gelehrten Orden gepflegt wurde, aber doch ist es immer noch ein Missverhältniss, dass das Paris von 610,000 Einwohnern in seinen zehn Collegien 4152 Zöglinge hatte, während das jetzige mit einer Million in seinen sieben Collegien 5000 zählt. Der Stellen in der bürgerlichen Ordnung, wozu ein höherer Unterricht gehört, in Magistratur, Verwaltung etc. sind es mehr als 60,000, was jährlich etwa 3000 Erledigungen voraussetzt. Der Zöglinge der drei Specialschulen sind aber nur durchschnittlich 608 (polytechnische 176, Militärschule von Saint-Cyr 331, Seeschule 81, Forstschule 20). Wenn nun jährlich 5000 junge Leute das Examen zum Baccalaureat-ès-Lettres machen, so ist das Bedürfniss kaum für den laufenden Dienst gedeckt.

III. Uebersichten.

I. Uebersicht der Zeitschriften.

Zwei Artikel der berliner literarischen Zeitung über das religiös-sittliche Bewusstsein der Philologen und über die preussische Elementarschule. (1843 Nr. 5. und Nr. 17.)

(Die berliner literarische Zeitung, vor fünf oder sechs Jahren von einem Commis der Duncker-Humblotschen Buchhandlung — als eine Art Gersdorfsches Repertorium à bon marché gegründet und damals sehr harmlos, dann unter Dr. *Meyer's* kurzer Redaction ein jung-Hegelsches Tendenzblatt, dann dem Bibliothek-Custos Dr. *Brandes* übergeben, ist seit dem Anfange dieses Jahres in ein neues Stadium getreten. Sie bringt in ihrer neuen Gestalt manche polemische Artikel, und in manchen derselben manches Wahre, dieses Wahre jedoch nicht selten mit soviel Irrthum gemischt, dass der unbefangene Leser den Kopf schütteln muss. Zwei solche Artikel zum Kopfschütteln theilen wir hier mit, als Zeichen der Zeit. Wir registriren sie vorläufig hier: unsre und Andrer Glossen zu diesen Texten später.)

Die Philologen.

Wenn man den Gymnasien neuerdings von manchen Seiten her den Vorwurf der Unchristlichkeit machte, so stützte man sich zumeist auf die freilich laut genug schreiende Thatsache des gänzlich verwahrlosten Religionsunterrichts. An vielen Orten schwachen, sonst unbrauchbaren Lehrern absichtlich überlassen, nach rationalistischen Lehrbüchern, die ihre wohlbekannte Kost aus moralisirenden und sentimentalen Ingredienzien als Brod des Lebens bieten, ertheilt, fristete der Religionsunterricht seine klägliche Existenz noch so hin, kläglich am meisten deshalb, weil er im traurigsten Sinne des Worts sine ira et studio betrachtet wurde; kein Lehrer drängt und bewirbt sich um ihn, die Lehrerconferenzen, in denen alle Disciplinen von Zeit zu Zeit besprochen werden sollen, kommen auf ihn nicht; die Directoren, die alle übrigen Lehrstunden besuchen, pflegen

nur ihn nicht zu besuchen, die inspicirenden und visitirenden Räthe verwenden ihre immer „beschränkte Zeit“ für alles Andere, nur für ihn nicht — kurz es war, als wollte man ihn, wie einen alten schwachen Verwandten, den man mit einer reichen Hinterlassenschaft überkommen hat, eben nur noch vegetiren lassen; lange konnte es doch nicht mehr dauern. Die allzusichere Gleichgültigkeit hat sich aber vielleicht getäuscht; es ist eine Krisis eingetreten, die zunächst noch nicht die endliche Auflösung erwarten lässt.

Der Vorwurf der Unchristlichkeit wird aber nicht schweigen, auch wenn der christliche Religionsunterricht auf den Gymnasien besser und aufs beste organisirt ist. Wenn Lehre und Unterricht allein überhaupt nie das Christenthum erzeugen und halten kann, aus dem einfachen Grunde, weil das Christenthum nimmermehr blos Sache der Lehre und Erkenntniss etwa wie die Philosophie ist, so ist es um so weniger auf den Gymnasien möglich, da der Religionsunterricht von dem nothwendigen Uebergewichte der übrigen Disciplinen sofort erdrückt wird, sobald sie eine feindliche Stellung einnehmen. Jener Vorwurf trifft vielmehr die Lebenssubstanz, die geistige Atmosphäre, in der unsere Gymnasien dermalen ruhen; diese Atmosphäre aber hat ihren sichern Thermometer in dem religiös-sittlichen Bewusstsein der Gymnasiallehrer, der Philologen. Die eigenthümliche Gestalt desselben muss schon für Jeden, der ganz parteilos unsere socialen Zustände betrachtet, eine culturgeschichtliche Bedeutung haben, und eine kritische Untersuchung desselben gewinnt schon als Modefrage Interesse, um von denen zu schweigen, die mit dem ganzen furchtbaren Ernst, welchen der Gegenstand fordert, ihn verfolgen.

Das religiös-sittliche Bewusstsein der Philologen lässt sich in seiner bestimmten, specifischen Eigenthümlichkeit nicht genau unter die für Theologen und theologisch Gebildete gebräuchlichen Kategorien fassen. Abgesehen von den entschiedenen und gläubigen Bekennern des Christenthums, welche die Vulgärsprache jetzt Pietisten oder deutsch Fromme nennt, wird man unter den Philologen nur sehr wenige finden, die sich streng den Resultaten des Rationalismus und seinen verschiedenen Nuancen und Wandlungen anschlössen; warum nicht? weil sich der moderne Philolog von vorne herein von der theologischen Bewegung und theologischen Bildung abgeschlossen hat. Nur insofern der Rationalismus den gesunden Menschenverstand zur schiedsrichterlichen Norm der Religion macht, was Einer auch ohne Studium fassen kann, folgt auch der Philolog ihm gern. Der reine Pantheismus wird ebenfalls nur sehr wenige Verehrer unter ihnen zählen; aus ähnlichem Grunde, ausserdem spricht sein Idealismus den tagtäglichen Detail-Beschäftigungen in der Grammatik, Kritik und Exegese zu sehr Hohn. Gänzlicher Indifferentismus wird aber schon deshalb unmöglich gemacht, weil die sittlichen Verhältnisse der Schule, die nahe Berührung mit der Jugend, einen Jeden unwillkührlich zu etwas Positivem, zu bestimmten Grundsätzen hindrängen. Alles dies hat man schon lange gefühlt, und hat, um der Sache einen treffenderen Terminus zu geben, die religiös-sittliche Lebenssubstanz der Philologen als eine anti-heidnische bezeichnet. Ohne die vage Allgemeinheit dieses Ausdrucks zu urgiren, muss er doch gewiss uns an die Begriffe von Naturreligion und Unmittelbarkeit erinnern; beide Begriffe lassen sich aber unseres Bedünkens in dem philologischen Bewusstsein schlechterdings nicht nachweisen. Nur als Fingerzeig können wir ihn vorläufig gelten lassen.

Bekanntlich war *Fr. A. Wolf* der Erste, der sich als studiosus philologiae bei der Universität immatriculiren liess; hauptsächlich erst seit seiner erfolgreichen Thätigkeit in Halle, etwa also seit 50 bis 60 Jahren, bildete sich ein besonderer Stand der Philologen, ein besonderes Standesbewusstsein, ein Philologenthum. Bisher waren alle Philologen der Universitäten aus Theologen, Juristen, Medicinern, Philosophen, die Gymnasiallehrer durchgehends aus Theologen hervorgegangen; theologischer Sinn und theologische Interessen durchzogen das Gymnasium, und für die Studirenden auf der Universität galten die philologischen Disciplinen wenigstens dem

Namen nach als Parergon. Das religiös-sittliche Bewusstsein aller derer, welche diese Studien pflegten und cultivirten, war kein anderes als das allgemeine, wie es sich im Leben und der theologischen Wissenschaft aussprach, mit denselben Nuancen und Parteiungen, wie sie die Zeit trug. Zweck und Bedeutung hatten die philologischen Studien einmal in ihrer Unentbehrlichkeit für alle Facultätswissenschaften, und dann unmittelbar für das Leben; diese Beziehung haben wir hier allein zu beachten. War man sich noch nicht ganz klar über die Stellung, welche das Alterthum, seine Kunst und Literatur zur Gegenwart einnehme, so wusste man wenigstens deutlich und bestimmt, dass man nicht seinen Glauben, nicht seine Gesinnung und Charakter aus ihm gewinnen könne; nur eine ästhetische Ergänzung, ein schönes Element für allgemeine freie Bildung suchte und fand man in ihm. Man schaute es an, als ein schönes, labendes Bild nach den ernsten, schweren Tagesarbeiten, und erfreute sich an ihm. Diese studia, artes liberales, ingenuae, diese humaniora waren ein Schmuck und eine Zierde, die nicht leicht in einem sonst wohlbestellten Hause fehlen durften; sie waren ein Gemeingut und blieben durchs ganze Leben ein ästhetischer Genuss aller wissenschaftlich Gebildeten. Jetzt erfolgte die bekannte Emancipation. Als der Ruf der Freiheit durch ganz Europa drang, als alle alten Bande gesprengt wurden, da fassten sich auch die philologischen Studien energisch zusammen, erklärten sich für mündig und selbständig und constituirten sich als freie unabhängige Philologie: die Philologen sonderten sich von den Theologen; das von *F. A. Wolf* bestimmt abgesteckte Gebiet der Philologie war so gross, dass es seinen eignen Mann und mit all seinen Kräften in Anspruch nahm. Nur eine Theilung und Scheidung der Geschäfte konnte man als durch die Zeit nothwendig gefordert ansehen: aber was in seiner historischen Existenz so lange, was seinem innern Wesen nach so nahe sich verbunden war, trat nun, wie es oft geschieht, in feindliche Opposition. Wolf selbst liess in seinen Collegien nicht gern eine Gelegenheit zu Neckereien gegen Theologen und Theologie vorüber; das grosse Bewusstsein der eignen, neuen Wissenschaft liess ihm keinen Respect mehr vor anderen zu; die orthodoxe Theologie in ihrer damaligen Fassung widerstrebte zu sehr seinem Genius, und was die rationalistische wollte, das, sah er bald ein, liess sich eben so gut und schöner bei seinen Alten finden. Wolf war — ich gebrauche nur die Worte seiner Verehrer — ein vollkommener Heide. So wurde es eine Art Ehrenpunkt bei den Philologen, sich nichts um Theologie und eben so wenig um Philosophie (denn auch diese despicirte der Meister) zu kümmern; mit der Theologie identificirte man aber natürlich Kirche und Religion. — Kurz, jeder Verkehr mit der Gegenwart wurde abgeschnitten, aller Lebensbedarf sollte fortan aus und durch das Alterthum bezogen werden; die Alten, die Griechen und Römer, sollten uns die sittliche, oder wie man damals sagte, die moralische Lebenssubstanz, in der man die Religion vollkommen inbegriffen glaubte, erzeugen und geben. Als vornehmstes und letztes Ziel der Philologie setzte Wolf „die Kenntniss der alterthümlichen Menschheit;“ das Alterthum „erhebt uns zu einer vorzüglicheren Menschenkenntniss, die — durch ihr Object den moralischen Menschen mit grösserer Stärke reizt.“ Vergl. Darstellung der Alterthumswissenschaft (Ausgabe von Hoffmann 1833) S. 67. Diese Schrift können wir als die eigentliche Confessio des modernen Philologenthums betrachten. — Als Hauptartikel heben wir hervor für den objectiven Glauben: Alles Heil kommt von der Bildung, und zwar der klassischen Bildung; bei den Alten allein wohnten die Musen, bei ihnen allein ist alles Menschliche, Grosse und Vollkommene zu finden, bei den Neueren nur Flickwerk und Stückwerk. Für den subjectiven Glauben: eine praktische, stoffartige Beziehung, ein gemüthliches Theilnehmen und Eingehen, ein *συμφιλολογεῖν* mit den Alten führt uns zu dieser Seligkeit. Im Original lauten sie a. a. O. S. 62: „Die Lesung und Betrachtung ihrer Werke wird in steter Verjüngung auf Geist und Gemüth wirken, nicht

wie historisch aufgestellte Charaktere, sondern wie die Vertraulichkeit mit geschätzten und liebgewonnenen Personen: so werden sie durch die Gesinnungen und Gefühle, die sie mittheilen, in verderbten Zeitaltern die Gebrechen der Erziehung verbessern, und den Menschen über die mannigfaltige Beschränktheit der Gegenwart hinausrücken. Schon öfters gelang es den Musen, die blos in den aus dem Alterthum überlieferten Künsten wohnen, durch ihre Zaubermittel die Rohheit von Völkern zu bezähmen, und sie der wahren Menschenwürde zu nähern. Wie sollten sie nicht in den spätesten Jahrhunderten ein Gleiches leisten, wenigstens an Einzelnen, die ihrer Begeisterung empfänglich sind." S. 70: „Nur im alten Griechenland findet sich, was wir anderswo fast überall vergeblich suchen, Völker und Staaten, die in ihrer Natur die meisten solcher Eigenschaften besassen, welche die Grundlage eines zu ächter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen." S. 73: „Denn bei welchem Volke der heutigen Welt können wir hoffen etwas ähnliches zu finden? Wo wäre eines, das seine Cultur aus innerer Kraft gewonnen, das die Künste der schönen Rede und Bildnerei aus nationalen Empfindungen und Sitten geschaffen, das seine Wissenschaften auf eigenthümliche Vorstellungen und Ansichten gebaut hätte? Im Gegentheil finden wir bei weitem das Meiste in unseren Litteraturen aus ungleichartigen Quellen mühselig zusammengetragen, bald unmittelbar, bald mittelbar aus den Alten, was billig für edlen Raub gilt, viel öfter Wechselraub der Neuern unter einander, überall ein Gemenge von streitenden Stoffen und Formen: in den Künsten zeigt sich nur geringe, oft gar keine Eigenthümlichkeit und Originalität; mehr Schöpfungen nach allgemeinen Theorien, mehr Nachbildungen nach fremden Mustern, als selbstständige Productionen, die Andern wieder werden könnten, was uns die Werke der Griechen sind; in aller wissenschaftlichen Aufklärung endlich zwar ungeheure Vorräthe von Kenntnissen und Einsichten, Schätze aus allen Zeitaltern und Ländern, die eine Nation der andern zureicht und abnimmt, aber mitten unter diesen Schätzen wenige Spuren Eines vorherrschenden Geistes, worin man eine Nation erkennt und den Menschen." — Diese verhältnissmässig noch schwach angeschlagenen Töne wurden bald in vollen, lauten Chören von den Philologen nachgesungen; die Humanität war das gelobte Land, nach dem man durch den freilich mühseligen Weg der Grammatik, Exegese, Kritik und über einige Berge von Realien strebte; rückwärts nach Hellas durch viele Jahrhunderte und Nationen hindurch sehnte man sich in diesen laut gepriesenen Tagen der Aufklärung und des Fortschritts. Doch retteten nicht die Humanitätsstudien, nicht die Erinnerung an Spartertugend und Römerkraft, nicht der Enthusiasmus für Hellas und Rom das Vaterland aus Noth und Knechtschaft; während die Theologen und Philosophen im Freiheitskampfe erglühten, da sass der grosse Philologe in Berlin, dem Feuerheerd der Begeisterung, und schmollte in träger Ruhe, weil er das gewünschte Plätzchen an oder über der Universität nicht erobern konnte; er versank und versumpfte nicht allein moralisch, sondern auch physisch. — Diese materielle, praktische, über Nationalität und geistige Entwickelungsepochen zurückgreifende Sympathie mit dem heidnischen Alterthum ist die allgemeine Basis, auf der das ächte philologische Bewusstsein in Religion und Sittlichkeit beruht. Was Natur, Unmittelbarkeit, Leben sein muss, und es bei den belobten Alten in so hohem Grade war, kann bei den Philologen von hausaus nur Reflexion und Abstraction sein, da das ganze Alterthum nur auf einem ungemein vermittelten Wege zugänglich ist.

Aber die Wirklichkeit des Lebens kann sich mit einer so breiten Sympathie nicht begnügen; sie verlangt Bestimmtheit, bestimmte Normen, feste Anhaltpunkte, was man sagt Grundsätze. Die sittlichen Substanzen des Alterthums also müssen unser Augenmerk sein. Nun dehnt sich das Griechenthum und Römerthum in einer langen zeitlichen Entwickelung aus, mit mancherlei in sich unterschiedenen Epochen des sittlichen und religiösen Lebens; im Allgemeinen sind es zwei, die durch die Verschiedenheit

ihrer Motive als charakteristische Hauptepochen hervortreten. In der ersten ist es ein lebens- und urkräftiger, religiös-sittlicher Trieb, dem in natürlicher Unmittelbarkeit die schönen, sittlichen Ordnungen ihres Gemeinlebens entwachsen; da er aber nicht die absolute Lebenssubstanz war, so vertrocknete er, als seine Kraft sich erschöpft hatte. Nach diesem folgte ein künstliches, auf Reflexionen und Restaurationen gebautes Nachleben, was ohne Sicherheit und Halt in sich bald in den alten Erinnerungen, bald in subjectiver und philosophischer Moral Hülfe und Rettung vor dem immer drohenderen Abgrund des endlichen Untergangs suchte. An jenem ersten, frischen, ursprünglichen Leben der Griechen und Römer kann man sich allzeit sittlich erfreuen, in schlaffen und weichlichen Zeiten auch daran stärken. Aber die Helden, an denen sich das Philologenthum erbaut, gehören nicht dieser Periode an. Was diese in ihren Dichtern oder andern schriftlichen Denkmalen zu uns spricht, ist viel zu schlicht und einfach, ein zu treuer Ausdruck der Nationalität, d. h. viel zu individuell, als dass es sich sofort für eine andre Zeit als Grundsatz verbrauchen liess, schon desshalb nicht, weil die nationale Superstition sich überall geltend macht. Man geht also lieber in die zweite Periode, in der die schöne Rede für die That eintreten muss, in die eigentliche Periode der gebildeten Literatur, an die ja ohnehin der Philolog zunächst gewiesen ist. Hier fehlt es freilich nicht an schönen, allgemeinen Sentenzen und Grundsätzen, an Lehren und Systemen der Moral: jemehr die wahrhafte sittliche Lebensader vertrocknete, desto breiter ergossen sich die moralischen Declamationen; mit mancherlei, allerdings volksthümlichen Motiven vermischten sich ganz subjective und abstracte Gedanken und so finden wir da die objectiven sittlichen Gedanken des griechischen und römischen Volkes nur in einem trüben Reflex. Dieser theoretische Niederschlag aber, wie er lange als wahrer Geist des Alterthums angesehen wurde, soll auch für unser Leben und unsere Gegenwart der Geist sein, der in alle Wahrheit und Seligkeit führe. Nun wendet man sich nicht einmal direct an die philosophischen Grössen — diese sind bei ihrer metaphysischen Tiefe theils gar nicht so zugänglich, theils unpraktisch —: Horaz und Cicero sind die wohlbekannten Gewährsmänner der philologischen Moral, der eine für die Prosa, der andere für die Poesie des Lebens. Da ist vollendete, klassische Form, und welch ein Inhalt! reinste Humanität, gepaart mit feiner hoher Intelligenz — goldene Früchte in silbernen Schaalen, oder umgekehrt. Darum sind Horaz und Cicero mit Recht der Stolz des Rectors in der Schule; in ihnen feiert er seine Triumphe. An ihnen etwas aussetzen zu wollen, etwa den Horaz nicht für den ersten lyrischen Dichter des Erdkreises anerkennen, wird als Verrath am Heiligthum, als barbarische Rohheit betrachtet. Doch zur Sache. Der universale Dilettantismus der beiden Notabilitäten, ihr philosophischer und moralischer Eklecticismus, ihr elektrischer Stoicismus und Eudämonismus, kurz das ungemeine Weite und Breite, das „Leben" und „Leben lassen" dürfte wohl das sein, was die Sympathie der modernen Philologen in so hohem Grade erregte; nur an ein so allgemeines und unbestimmtes Bewusstsein ist auch noch nach 2000 Jahren ein Anschluss möglich. Nun haben Horaz und Cicero schöne, allgemeine, römisch-republicanische Tendenzen, aber freilich ohne die alte, römisch-republicanische Substanz in ihrem Blut zu tragen; was an Energie ihnen abgeht, soll Bildung, griechische Bildung ersetzen. Ihr gebildeter Geist überschaute eine grosse Vergangenheit und so wurde es ihnen leicht, eine Reihe allgemein menschlicher Tugenden und Lebensregeln zu abstrahiren, falls sie dieselben nicht schon in Abstractionen gefasst vorfanden. Kurz, das bekannte letzte Resultat bei ihnen ist eine abstracte Verstandesmoral, die nur deshalb dem Herzen so wohlthuend sein kann, weil sie es so wenig berührt; es ist die Moral, wie sie Sokrates zuerst lehrte und nach ihm so viele Andere, ebensowenig originelle Erfindung des Cicero, wie eigenthümlicher und treuer Ausdruck der Sittlichkeit des griechischen und römischen Volks; es ist in der Hauptsache dieselbe Moral, wie sie die Aufklärungsepoche und der Rationalismus wieder aufstellte, und wie sie der ge-

bildete Verstand, wenn sich damit ein gut und wohlgemeintes Streben verbindet, alle Tage aufstellt. Dass diese wohlgemeinte Verstandesmoral zu jeder Zeit so erstaunlich wenig und resp. gar keine Früchte getragen hat, hat die Erfahrung nicht nur einmal gelehrt: eben so bekannt ist, dass sie schon desshalb wirkungslos ist, weil sie ihre Sache so wenig in ihrem wahren Grund und Wesen erfasst, fast keine Ahnung von der Bedeutung dessen hat, was Sittlichkeit ist und erzeugt.

Wenn also das religiös-sittliche Bewusstsein des Philologenthums im Allgemeinen zwar von einer materiellen Sympathie mit dem Alterthum ausgeht, seinen besonderen Inhalt aber in der abstracten Verstandesmoral erhält, so stellt sich ganz unerwarteter Weise eine grosse Aehnlichkeit mit dem Rationalismus heraus: beide sehen Religion und Sittlichkeit wesentlich als Sache des Verstandes und Wissens an, beide lassen die Religion in der Moral ziemlich aufgehen, beide gehen von etwas positiv Gegebenem aus und halten daran fest, der Rationalismus an der Bibel, das Philologenthum an den alten Moralisten. — In diesem letzten Fall, um diess nebenbei zu bemerken, ist nun freilich der Verstand mit beiden durchgegangen: rationell beurtheilt ist es absurd, für die Lehr- und Grundsätze, die man in cultivirten Zeiten überall aus erster Hand bekommen kann, und die man ausgesprochenermassen auch nur deshalb annimmt, weil sie mit dem gesunden Menschenverstand harmoniren, sich besonders noch auf Urkunden einer alten Vergangenheit zu berufen; aber man war diesmal dem Herzen und einem natürlich-sittlichen Zuge gefolgt, denn die Sittlichkeit schliesst sich vorzugsweise dem Positiven an. Den Hegelingischen Rationalismus, so viel er auch aus sich machen will, charakterisirt gar nichts Anderes, als dass er die angedeutete, nahe liegende Consequenz gezogen, den letzten sittlichen Faden zerrissen und, wie er selbst so naiv sagt, sich wirklich auf den eigenen Kopf gestellt hat. — Uebrigens darf uns die genannte Aehnlichkeit nicht verleiten, das philologische Bekenntniss geradezu mit dem theologischen Rationalismus identificiren zu wollen: das philologische Bewusstsein ist unendlich leerer, unbestimmter, inhaltsleerer, während der Rationalismus durch seinen Anschluss an Bibel und Kirche lebendige und kräftige Elemente sich zuführt, oder zuführen kann.

Man sieht leicht ein, von Religion und Sittlichkeit, die der Central- und Schwerpunkt alles Strebens und Lebens sein sollen, kann hier in dem engeren Sinne des Wortes nicht mehr die Rede sein: im Fall des dringenden Bedürfnisses, das sich natürlich nicht beseitigen lässt, ein Paar abstracte Sätze von einem höchsten Wesen, von Tugend, Wahrheit und Unsterblichkeit etc. anführen, mögen sie von dem Alterthum oder von denkenden Köpfen der neuen Zeit bezogen sein, ist eine schwache Gewähr für ein religiös-sittliches Bewusstsein. Die numerische Majorität der sogen. cultivirten Zeitgenossen macht auch gar kein Hehl daraus, dass sie jene absolute Bedeutung der Religion und Sittlichkeit nicht mehr anerkenne; im besten Fall gelten sie ihr noch als Mittel; als höchstes und letztes Lebensziel fasst man aber — wir sehen von denen natürlich ab, die ohne irgend etwas Ideales zu kennen, rein in materiellen und sinnlichen Interessen untergehen — Bildung, allgemeine Bildung. Dieser dominirenden Zeitrichtung hat sich das Philologenthum freudig angeschlossen, und hat ihr in seinen weitgreifenden Kreisen einen nicht unbedeutenden Vorschub geleistet, wenn wir es nicht selbst als Tonangeber mit ansehen wollen. Ist das Bewusstsein in Religion und Sittlichkeit einmal bis auf eine abstracte Verstandesmoral zusammengeschrumpft, die, ohnmächtig in sich selbst, nicht die gewaltigen Kräfte des Lebens zu beherrschen und einem Ziele zuzuführen vermag, so muss nothwendig der alles bedingende Schwerpunkt irgendwo anders hinfallen. Was lag deshalb dem modernen Philologen näher, als das, was von jeher Grund und Ziel der klassischen Studien war, die Bildung zu seinem Glaubens- und Lebensbekenntniss zu erheben? Bildung, Cultur, Humanität konnte er mit dem herrschenden Zeitgeist als das höchste vollkommenste Ziel alles Menschenlebens anpreisen und verehren; Religion und Sittlichkeit dienen diesem Ziel dann

ebenso als Mittel, wie etwa die Gelehrsamkeit. Heiden, Juden, Christen haben sich für dieses Ideal der Ideale brüderlich die Hand gereicht — kein Wunder, dass es so bald Wirklichkeit, die furchtbarste Wirklichkeit geworden ist. Mit wenig Ausnahmen, wer sollte es nicht wissen, haben wir schon lauter Menschen der Bildung, gelehrter und allgemeiner Bildung; Bildung und nichts als Bildung ist an ihnen zu finden, kaum eine Spur noch von Gesinnung, Charakter, Thatkraft; der neue Gott hat mit siegender Gewalt die alten, mittelaltrigen Giganten gestürzt.

Fassen wir jetzt kurz das Resultat und die Antwort für die Frage unserer Untersuchung zusammen, so lautet es: die erste Stelle, die normal der wahrhaftige Christenglaube einnehmen soll, nimmt im philologischen Bewusstsein die Bildung und Gelehrsamkeit ein; daneben, wo Bildung stehen soll, steht als dienende Genossin eine aus den alten Classikern bezogene abstracte Verstandesmoral.

Und nun wollen wir, ohne uns auf Anderes vor der Hand einzulassen, zum Schluss noch fragen, wie weit hat es die moderne Philologie seit ihrer Selbständigkeit mit ihren eben bezeichneten Lebenstendenzen gebracht? was ist das Resultat nach fünfzig Jahren schwerster und angestrengtester Arbeit, die ihr auch der Feind nicht ableugnen darf? welche Bedeutung haben jetzt die klassischen Studien für unser Leben, für unsere Gegenwart? — In der geistigen Entwickelung gibt es Facta, die sich durchaus nicht nach dem Ort, nach der Stunde und dem Datum fixiren lassen, die aber mit der unwiderstehlichen Gewalt der Wirklichkeit gründlich genug ihre reale Existenz beweisen. Ein solches Factum ist es, dass die Philologie jetzt nicht mehr im Bunde der Mächte ist, die unserm Leben und unserer Bildung imponiren; der Stolz und Ruhm der klassischen Studien, Gemeingut aller Gebildeten zu sein, ist dahin. Man rechne die Handwerksleute ab, die ihnen das liebe Brod verdanken, und unsere Gymnasialjugend, die nicht anders kann, und zähle dann die freiwilligen Verehrer.

Wir schliessen für heute mit der offenen Aussprache dieses allerdings für einen Philologen von Fach niederschlagenden Thatbestandes, um für eine der spätern Nummern diesen Gegenstand, der uns von Belang dünkt, wieder aufzunehmen.

Die preussische Elementarschule.

Es ist häufig darauf aufmerksam gemacht worden, dass Preussen gerade in der Zeit, als es nach schwerem Unglück, noch unter dem harten Druck des Verhängnisses, auf Mittel sann, eine neue Zeit zu begründen, ein neues Volksleben zu schaffen, zuerst und mit Consequenz dem Volksunterrichte seine Theilnahme zugewendet habe. Mit vollem Rechte schliesst man aus diesem Factum und den dasselbe begleitenden Massregeln, dass Preussen ebensowohl der Elementarschule eine Kraft für Erziehung und Bildung des Volkes zum Volke muss zugetraut haben, wie keinem andern Institute, als auch den Willen kundgegeben hat, sein Volk geistig zu entwickeln, frei und selbständig zu machen. Die Behauptung ist nicht zu gewagt, dass in diesem Willen, das Volk geistig frei und selbstsändig zu machen, und in dessen consequenter Durchführung das Geheimniss der Macht des preussischen Staates liege, der durch Geist ersetzen müsse, aber auch reichlich ersetzen könne, was ihm an Masse abgeht.

Den in der Zeit der Noth, aber der innersten zu neuem Leben erwachenden sittlichen Kraft gefassten, mit grossen Opfern ins Werk gesetzten Plan eines tüchtigen Volksunterrichtes hat Preussen seit dreissig Jahren unablässig verfolgt und zunächst durch Errichtung von Seminarien, von Pflanzstätten der Volkslehrer zu realisiren gesucht. Als nächster Erfolg dieses Strebens ist der Umstand anzusehen, dass die jetzigen Schullehrer des ganzen Staates der Mehrzahl nach schon in diesen Seminarien gebildete Lehrer sein mögen.

Während nun seit langer Zeit Preussen wegen seines Volksunterrichtes und seiner Institute für denselben der Gegenstand der Bewunderung und Nachahmung für nicht blos Deutschland gewesen ist, tritt jetzt, wo,

wie eben erwähnt, die in den Seminarien gebildeten Lehrer die Mehrzahl der vorhandenen Lehrer ausmachen, und also gerade jetzt die unbedingte und vollständigste Realisirung der ursprünglichen und seit Jahren gehegten und vorbereiteten Idee hätte erwartet werden sollen, eine Verstimmung gerade dieser Lehrer wegen angeblicher Vernachlässigung und Hintenansetzung der Interessen der Elementarschule hervor, die durchaus betrübend ist. Sollte Wind gesäet gewesen sein, wo jetzt Sturm geerndtet wird? Das war wenigstens nicht die Absicht der meistens jetzt schon verklärten Geister, welche die Ideen einer volksthümlichen Bildung des ganzen Volkes in ihrer ganzen Wahrheit begeistert fassten. Aber hüten wir uns, dass wir jetzt nicht, um den augenblicklichen Sturm zu stillen, Wind säen. Ein hochgestellter Staatsmann bemerkte kürzlich gegen den Referenten, Cousin's Lob erscheine ihm, wenigstens in Bezug auf unsre Elementarschulen, als Ironie. Wer von Volkserziehung mehr, als eine blos formelle, in gegebenem Falle oft übertriebene oder krankhafte Verstandesbildung verlangt, nämlich eine nachhaltige, unmittelbare Einwirkung auf volksthümliche Gesinnung, der wird jenes Urtheil nicht ganz negiren wollen. Und doch, wie haben nicht die Wortführer unserer Elementarlehrer seit längerer Zeit von ihrem Einfluss auf Cultur, Geistesemancipation und Volkswohl des Rühmens kaum Maass finden können! So gewiss es unsre Meinung ist, dass die Schullehrer im Durchschnitt zu nothdürftig besoldet sind, und dass Hülfe Noth thut, wie sie denn ja auch zu erwarten ist; ebenso fest sind wir überzeugt, dass die bisherigen Bestrebungen unserer Elementarschule einseitig sind, die eine, und zwar die wichtigere Seite der Volksbildung der bloss formellen Bildung ungebührlich nachgesetzt und noch kein Recht erworben haben, mit Rückblick auf die vorhandenen Leistungen erhöhte Theilnahme vom Staate als Lohn zu fordern. Indess, die Missstimmung ist da. Sie ist aber in einem Amte, das den schweren und heiligen Beruf hat, die künftige Generation in ihrer Gesinnung und in ihrem Wollen heranzubilden, und das, wenn irgend ein Amt, Gemüthsruhe, hingebende, aufopfernde Liebe und Freudigkeit nöthig hat, ein Unglück. In wiefern die Missstimmung aus gegründeten Klagen über äussere Noth entspringt, ist mit Gewissheit jetzt Hülfe von den Behörden zu erwarten. Aber man täusche sich nicht, dass die schlechte Besoldung der einzige Grund der Misstimmung sei; diese hat ihren tiefsten Grund in der dunklen Ahnung von der falschen Stellung, die seit längerer Zeit unsere Elementarschule in Bezug auf die wichtigste Seite der Volkserziehung eingenommen hat, und von der daraus herrührenden theilweisen Erfolglosigkeit ihres Wirkens. Stellt man diesem dunkeln Gefühl das vorhandene Streben entgegen, sich zu entschuldigen, ja zu erheben, so wird sich psychologisch leicht die geistige Unbehaglichkeit erklären lassen, die nun jeden vorhandenen äussern Anlass ergreift, um sich in Missstimmung zu äussern. Wir machen hiermit keinen Personen Vorwürfe; es sind Zustände: die Elementarpädagogik hat sich schon in den ersten Jahren, nachdem Preussen ihr Existenz geschafft, von dem staats- und volksthümlichen Zwecke losgerissen und weit mehr aus einem formellen Princip heraus sich als systematische Wissenschaft entwickelt, als dass sie von gegebenen Volkszuständen ausgegangen wäre, oder zu erstrebende berücksichtigt hätte. Dass es so hat kommen können, ist nicht blos Schuld der Schullehrer, sondern auch der Behörden. Die Elementarschule als Mittel der Volkserziehung ist ein organisches Leben, welches geistige Theilnahme für Personen und Sache fordert, die sich in unmittelbarem Eingreifen in die Schule und deren Gestaltung, aber nicht blos in Erledigung der couranten Acten bethätigen muss. —

Es möchte nach diesen vorläufigen Bemerkungen eine Besprechung des preussischen Elementarschulwesens aus allgemeinen Gesichtspunkten in diesen Blättern zu rechtfertigen sein. Referent hat seit längerer Zeit Gelegenheit gehabt, viele preussische Elementarschulen genauer zu untersuchen. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen über die Wirksamkeit der Elementarschulen in Rücksicht auf Volkserziehung haben

ihn nicht befriedigt. Seine Vorschläge zur Andersgestaltung haben die Entgegnung gefunden, dass von den so schlecht bezahlten Schullehrern nicht mehr gefordert werden könne. Seine schon vorhin geäusserte Meinung ist aber, dass ausser besserer Dotirung der Elementarschulstellen der Elementarschule noch Wichtigeres Noth thue. Es mag daher in einigen Artikeln die Aufgabe unserer Elementarschulen für Volkserziehung, die Bildung der Lehrer, deren Stellung und Besoldung und die Beaufsichtigung der Elementarschulen besprochen werden, und es wird sich somit Gelegenheit darbieten, zu beleuchten, nicht nur, was die Tagesmeinung in Angelegenheit der Elementarschule mit Recht tadelt und verlangt, sondern auch, worin sie sich überbietet, und vor Allem, was sie übersieht oder verkennt.

Zunächst

Von dem Princip der Volkserziehung durch die Elementarschule.

Die sittengeschichtliche Bedeutung der preussischen Elementarschule ist, dass eine allen Gliedern des Staates gemeinsame Fundamental-Elementarbildung als nothwendig anerkannt wird. Der künftige Beamte und der künftige Bauer haben eine und dieselbe Grundlage ihrer christlichen und menschlichen Bildung; es gibt für diesen Bereich des Wissens und Glaubens und Könnens keinen qualitativen Unterschied.

Indem nun mit der Elementarschule der Unterricht und die Bildung für den gewöhnlichen Bürger und Bauer abschliesst, ist diese Elementarbildung doch ganz dieselbe, auf welcher die weitere Bildung des Gelehrten, des Staatsmannes, des Industriellen erbaut wird. Es spricht sich in diesem Princip die Mündigkeitserklärung des Volkes, die höchste Achtung vor seinen Rechten und das zuversichtlichste Vertrauen auf seine sittliche Tüchtigkeit in einer Weise aus, wie sie das vorige Jahrhundert noch nirgend ahnen konnte und wie sie dermalen ausser dem deutschen Volke auch nur wenige Völker kennen mögen.

Wie nun der Staat grundsätzlich keinen Unterschied der Elementarbildung seines Volkes statuirt, keine exclusive Richtung gestattet; so ist in der jetzigen Zeit manchen lautwerdenden Wünschen für — und Forderungen an die Elementarschule gegenüber mit allem Nachdruck das festzuhalten, dass die Elementarschule eine Elementarbildung schaffen soll und nicht localen und temporellen Zwecken des Berufes, des Gewerbes direct dienen kann. Damit ist im geringsten nicht behauptet, dass die Elementarschule das bürgerliche Leben und dessen Bedürfnisse und Anforderungen ignoriren soll; auch nicht, dass z. B. nicht die Elementarschule einer gewerbtreibenden Gegend zum Theil andern Stoff und in anderer Form verarbeiten soll, als die einer ackerbautreibenden Gegend: aber in beiden Schulen muss an dem den localen Bedürfnissen angemessenen Stoffe eine allgemeine und zwar dem ganzen Volke gemeinsame Elementarbildung erarbeitet werden. Die Elementarschule darf nie über dem Nützlichkeitsprincip ihren Geist verleugnen: sie kann nie populäre Chemie, Naturlehre, Agricultur u. s. w. lehren, und sich dabei beruhigen wollen, wenn die Schüler dadurch etwas Nützliches für ihren künftigen Beruf gelernt hätten.

Wer aber die Bedürfnisse und Schwierigkeit der elementarischen Grundlage wahrer Volksbildung kennt, der wird die Behauptungen der neueren Zeit, dass ein Zeitraum von sieben Schuljahren für die eigentlichen bisherigen Elementarfächer der preussischen Volksschule zu gross sei, als dass er die Aufmerksamkeit der Kinder für diese Gegenstände fortwährend in Spannung erhalten könne, für thöricht und die Forderungen eines Elementarunterrichtes in Physik, Chemie, Maschinenwesen u. s. w., also des Encyklopädismus, welcher der directe Gegensatz unserer grundsätzlichen Elementarbildung ist, für Charlatanerie erklären müssen.

Dass man aber solche Forderungen an die Elementarschule zu stellen wagt, wie neuerdings z. B. *Harkort* in seinen Bemerkungen über die preussische Volksschule, ist kein isolirtes Factum, resultirt auch nicht bloss aus unseren gestiegenen industriellen Bedürfnissen; sondern ist zum Theil

von der Elementarschule selbst verschuldet; hängt mit der falschen Richtung eng zusammen, welche ihre Entwickelung seit längerer Zeit genommen hat. Zuerst der Elementarunterricht soll nicht blos Kenntnisse schaffen, sondern auch Bildung; dann aber der Natur der Sache nach keine einseitige Bildung, sondern eine volksthümliche, d. h. eine solche, die ebensowohl den vorhandenen eigenthümlichen Bildungsbedürfnissen des Volkes zu entsprechen sucht, als auch an die vorhandenen unveräusserlichen intellectuellen, sittlichen und nationalen Eigenthümlichkeiten des Volkes anknüpft. Er darf also nur den der wahren Volksbildung und Volkserziehung angemessenen Stoff, muss aber auch diesen ganz und ungetheilt in seinen Unterrichtskreis ziehen, und indem er ihn auf pädagogisch richtigem, nicht blos auf dem Verstandeswege zum sichern Eigenthum des Volkes macht, erzielt er an ihm auch die nothwendige formelle Bildung des Volkes.

In diesen Beziehungen scheint uns seit langer Zeit die preussische Elementarschule gefehlt zu haben.

Seit 25 Jahren ist für die Methodik des Elementarunterrichts unendlich Viel geschehen; Anstrengungen und Resultate haben gerechten Anspruch auf Anerkennung; unsere dermaligen Elementarlehrer übertreffen an Gewandtheit im Darstellen, an Fertigkeit und Sicherheit in populären Begriffsbestimmungen, an bewusster Beherrschung des elementarischen Stoffes gewiss unsere frühern studirten Katecheten. Unsere Bauernkinder analysiren einen Satz nach allen möglichen Beziehungen, geben nicht nur Subject und Prädicat an, sondern wissen auch zu unterscheiden zwischen Personen- und Sachbeziehung der Ergänzung, wissen, dass die Dinge ausser uns, die Dingbegriffe aber in uns sind; dass es Wörter gibt, die einen Begriff bezeichnen, andere, die nur die Beziehungen der Begriffe zu einander ausdrücken. Solche Resultate möchten zauberhaft erscheinen, wenn man sie vergleicht mit den Anforderungen, die z. B. in der bekannten Normalanweisung d. d. 16. December 1794 an eben dieselben preussischen Schulen gestellt werden. — Dagegen Fabeln, Sprüchwörter, Volksmährchen, mit andern Worten den volksthümlichen Inhalt der Sprache sucht man jetzt schon vergeblich nicht nur in den Elementarschulen, sondern auch in den Seminarien. — Die Schule steht heut zu Tage doch sehr niedrig, in der die Kinder nicht mit 10 — 12 Jahren das, was sie lesen, richtig betonen könnten. Verstehst du auch, was du liesest; mit andern Worten, hast du den Inhalt des Gelesenen als ein ganz festes und klares Eigenthum deinem Gemüthe angeeignet, und bist du im Stande, dich über das, was du gelesen hast, in freier Rede selbstständig auszusprechen? Antwort: wir haben gesehen, dass ein hochgestellter Beamte vergeblich nach dem Inhalt eines so eben gelesenen, mit vorzüglich richtiger Betonung gelesenen Psalmes fragte, und zwar bei Revision eines Seminars. — In Elementarschulen werden Fische und Frösche secirt, Blumen zergliedert, die Staubbeutel und Staubfäden aufgesucht, es wird classificirt; es werden hydrographische Netze angefertigt. Referent weiss, dass preussische Seminaristen den Krebs für ein Amphibium und Strassburg für eine Stadt Oesterreichs erklärten! Was aber das betrübendste ist, wie viele, und gerade die methodisch gebildeten Lehrer, setzen die Aufgabe des Religionsunterrichts in Begriffsbestimmungen, in Katechisationen über die oft entlegensten Spitzfindigkeiten der Dogmatik und Exegese, in das Erlernen der jüdischen Geschichts- und herodianischen Geschlechtstafeln und welcher andern blos historischen Antiquitäten der sogenannten Bibelkunde; aber grade in diesen Schulen fehlt das schlichte Wort des Katechismus und die Fertigkeit, die einfachste Festhistorie der christlichen Kirche frei und selbstständig zu erzählen. — Doch genug dieser, leider selbst gemachten Erfahrungen! Referent behauptet kühn, dass unser Elementarunterricht in seiner jetzigen Gestalt wahrlich nicht die volkserziehende Kraft hat, die Preussen zur Zeit der Noth aus ihm schöpfen zu können gehofft. Unser Elementarunterricht wirkt nämlich in seinem Totalerfolg nur eine durchaus einseitige formelle Bildung; schafft aber

nicht den nöthigen Stoff und Inhalt für das volksthümliche Leben und vernachlässigt die Gemüthsbildung des Volkes, und das Alles, weil er sich nach und nach aus einem formellen Princip heraus als systematische Wissenschaft entwickelt und von den gegebenen volksthümlichen Zuständen in seinem Ausgangspunkt und Ziel losgerissen hat. Inwiefern dies seinen Grund in seinem Gegensatz zu dem frühern schlechten Elementarunterricht hat, der nur auf Einübung von Kenntnissen zielte, ohne das geringste Bestreben, an dem zu erlernenden Stoff die formellen Geisteskräfte zu entwickeln und auszubilden; inwiefern vorherrschende Zeitrichtungen influirt haben, inwiefern der Seminarunterricht und besonders aus Unkunde entspringende Theilnahmlosigkeit der nächsten Vorgesetzten der Elementarschule an dieser verkehrten Richtung Theil haben: ist hier nicht zu untersuchen. Mit allem Nachdrucke sind aber folgende Resultate dieser einseitigen formellen Bildung hervorzuheben: Da sie unstreitig in ihren meisten Momenten dem Alter der Elementarschulen nicht angemessen und darum zum öftern Theil auch mehr etwas Angelerntes, als organisch Erarbeitetes ist; in der Sphäre des Volkes fast keine Anknüpfungspunkte findet; so ist einige Jahre nach dem Austritt aus der Schule das, was die Schule an Bildung geschaffen, verflogen; geblieben ist meistens nichts, als die Fertigkeit, relativ gut zu lesen, zu schreiben und zu rechnen; ausserdem aber ist Verbildung eingetreten. Denn da bei jenem Drängen nach einseitiger Entwickelung des Erkenntnissvermögens und damit zusammenhängender Vernachlässigung und Geringschätzung des Stoffes die gleichmässige Bildung aller geistigen Anlagen des Menschen, mit einem Worte, die Gemüthsbildung vernachlässigt wird; so steigert jene einseitige formelle Bildung, zumal kein Stoff da ist, der ihr das Gegengewicht hielte, auf eine krankhafte Weise die geistigen Bedürfnisse. Dem aufmerksamen Beobachter kann nicht entgehen, dass mit aus dieser einseitigen formellen Elementarbildung unseres jetzigen jungen Geschlechts und aus vorhandenem Mangel an tüchtigem Bildungsmaterial, welches der Elementarunterricht als ein bleibendes Eigenthum hätte schaffen sollen, manche betrübende Erscheinungen unseres Volkslebens hergeleitet werden müssen: z. B. eine grade unter den niederen Ständen grassirende krankhafte Lesesucht; ein alle Rücksichten hintansetzendes Haschen nach dem Scheine, woraus sich ebensowohl Luxus im socialen Leben und Ueberspringen seiner Standesverhältnisse, als gesteigerte Anforderung an das Leben und an den Staat, und vermindertes Pflichtbewusstsein erzeugt; ferner ein raffinirter Egoismus in Familie und Gemeinde; ein hohler Liberalismus in der politischen Ansicht, der überall nur ein Mitregieren, aber kein Gehorchen, überall ein Mitsprechen, aber kein Schweigen und Ausführen anerkennen will; und was dergleichen Erscheinungen einer wohl formell gebildeten, aber gemüth- und hier und da gewissenlosen Zeitrichtung sein mögen.

Kann Referent in diesen nicht unbedachtsam ausgesprochenen Annahmen auf Beistimmung denkender Volksfreunde rechnen; so ist er der Zustimmung für den Punkt gewiss, dass es hohe Zeit sei, nach dreissigjährigem Arbeiten an der formellen Elementarbildung nun auch die andere Seite zu berücksichtigen. Rechnen, Lesen, Schreiben, Deutsche Sprachlehre, Singen, bei welchem letztern ich indessen zunächst den Inhalt der Gesangstücke unberücksichtigt lasse, sind in der preussischen Elementarschule durchgehends so durchgearbeitete Fächer, dass der Unterricht in ihnen befriedigt: durch sie wäre die formelle Bildung des Erkenntnissvermögens hinreichend vertreten. Als Fächer aber, die zurückstehen, und die doch vor Allem die Gesinnung und das Gemüth in Anspruch zu nehmen, einen Stoff zu bieten, der für das ganze spätere Leben bleibt und zu demselben seine Beziehungen behält und geeignet ist, zwischen der formellen Bildung des künftigen Bürgers in seinem wirklichen Lebens- und Wirkungskreise ein Gleichgewicht herzustellen, fähig und also berechtigt sind, mehr in den Vordergrund unserer Elementarschulen zu treten, sehe ich an: Biblische und vaterländische Geschichte, deutsche Sprache, nicht Sprachlehre, und volksthümliche Naturanschauung; also christlichen und nationalen Stoff.

Aus der religiösen Elementarbildung des Volkes ist durchaus zu verweisen das Katechisiren über alle die scholastischen Themata unserer modernen Katechismen, über Dasein und Eigenschaften Gottes u. s. w. Das Wenige, was von diesen mühsam entwickelten und auswendiggelernten Sätzen haften bleibt, influirt auf das religiöse Bewusstsein, auf das Herzenschristenthum des Volkes gar nicht, wird im Leben gar bald abgestossen. Die religiöse Elementarbildung muss lebensvolle Anschauungen zur Basis haben. Insofern dem christlichen Erzieher diese das eigene Leben des Zöglings in subjectiver Weise darbietet, davon ist hier nicht zu reden. Aber die biblische Geschichte ist die objectiv bleibende und gültige Grundlage der christlichen Elementarbildung, indem in ihr das Volk anschaulich erkennt, wie Gott ein auserwähltes Volk auf die Erlösung vorbereitet, und was er ihm durch die Erlösung geschenkt hat, indem somit aber auch durch diese gewonnene anschauliche Erkenntniss seine eigene Erziehung auf die Erlösung vermittelt wird. Der Elementarschüler ist ganz fähig, jedes Factum der heiligen Geschichte selbst nachzuerleben, indem er in jeder Geschichte die Grundzüge auch seines eigenen Herzens wiedererkennt. Indem nun die Schule die biblische Geschichte zum lebendigen Eigenthum des Schülers macht, legt sie ihm einen Stoff in das Gemüth, der für das ganze Leben bleibt, weil er für das ganze Leben Beziehung behält, und der somit nothwendig und seinem Inhalt nach wohlthätig auf die Gesinnung influirt. Dem Einwande, dass seit einigen Jahren in der Elementarpädagogik gerade für die biblische Geschichte so viel gethan worden, entgegnet Referent mit der Erfahrung, dass die Erfolge davon noch sehr spärlich und dünn sind, ja dass in sehr vielen Schulen auch der äusseren Stellung und Geltung nach die biblische Geschichte noch immer eins der vernachlässigtesten Fächer ist. — In der biblischen Geschichte erblickt das Volk in lebensvoller Anschauung aber nicht nur persönliche Verhältnisse des Individuums, sondern auch Volks- und Staatsverhältnisse.

Bilden ihm diese nun in ihrer unmittelbar von Gott geordneten Gestalt das Allgemeingültige, das Bleibende im Volksleben vor; so führt die vaterländische Geschichte des Volks nothwendig zur religiösen und patriotischen Betrachtung seines eigenen Volkslebens. Wie die vaterländische Geschichte in der Elementarbildung des Volkes auf Gesinnung influiren muss, wie sie für das Gemüth einen durch das ganze Leben dauernden Stoff schafft, wie aber auch dieser Unterricht in unsern der formellen Verstandesentwickelung dienenden Elementarschulen so arg darnieder liegt, hat kürzlich der Seminardirector *Stiehl* in einem Schriftchen über diesen Unterricht in den Elementarschulen nachgewiesen, für dessen Ideen vor Allem gesinnungstüchtige, die wahren Bedürfnisse der elementarischen Volksbildung klar erkennende Schullehrer zu wünschen wären.

Ebenfalls in die lebensvollsten Anschauungen des deutschen Volksgeistes muss der elementarische Sprachunterricht das künftige Volk einführen. Die formelle Sprachlehre, die Grammatik muss in der Elementarschule auf ein Minimum eingeschränkt werden. Die Sprache in ihrer Bedeutung für Volkserziehung muss aufgefasst werden als die Offenbarung des deutschen Volkes in seinem Geistesleben. Für die Elementarbildung gehört aus dieser reichen Offenbarung der Fabel-, Sprüchwörter- und Mährchenschatz, das Kirchen- und das Nationallied. Diese Sprachschätze dürfen aber nicht zur Unterhaltung und gleichsam zur Vorbereitung auf künftige Romanlectüre gelesen werden, sondern sie müssen als lebendiges und durchaus klares Eigenthum in das Gemüth das Volkes gelegt werden. Unsere jetzige Elementarschule hat unverantwortlicher Weise um dürrer grammatischer Wortklaubereien willen unsern nationalen Sprachschatz darangegeben, lässt das Gemüth leer und veranlasst, dass die Kinder, die statt mit gutem Hausbrod aus Luther, Gerhard, Claudius, Gellert, Pfeffel, Hebel u. s. w. mit Hobelspänen grammatischer Künstelei gefüttert worden sind, baldmöglichst zur Entschädigung in den Leihbibliotheken naschen.

IV. Archiv der culturpolitischen Gesetzgebung.

Preussen. *

V. Auszug. Am 21. März 1842 erliess die Abtheilung für Handel-, Gewerbe- und Bauwesen des Finanzministeriums (gez. *Beuth*) an sämmtliche Regierungen eine Circularverfügung, des Inhalts, dass die Zahl der Anmeldungen solcher jungen Leute, die sich zu Mechanikern im Gewerbeinstitute ausbilden wollen, ohne eine praktische Uebung erlangt zu haben, in neuerer Zeit im Verhältniss zu denjenigen sehr zugenommen habe, welche Bauhandwerker sind oder sich einem chemischen Gewerbe schon gewidmet haben oder widmen wollen. Dagegen verminderte sich die Nachfrage nach Maschinenbauern, während sich in vielen Provinzen ein Mangel an tüchtigen Bauhandwerkern zeige.

Desshalb sollen bei künftigen Anmeldungen, bei gleicher Qualification, solche Candidaten, welche nicht Mechaniker werden wollen, vorzugsweise berücksichtigt werden.

VI. Circular-Verfügung der K. Regierung zu Minden an sämmtliche Superintendenten und Schul-Inspectoren beider Confessionen, die Abfassung amtlicher Berichte betreffend, vom 26. Jan. 1842.

So anerkennungswerth der Diensteifer der uns untergeordneten geistlichen und Schulbehörden ist, so haben wir doch seit einer Reihe von Jahren zu bemerken Gelegenheit gehabt, wie mit wenigen Ausnahmen die von denselben erstatteten Berichte ihrem Inhalte und ihrer Form nach nicht durchweg den Anforderungen entsprechen, welche an Dienstarbeiten dieser Art zu stellen sind. Es sind uns Berichte zu Gesicht gekommen, welche zwar eine vollständige Darstellung des Sachverhältnisses enthielten, jedoch in solcher Weitschweifigkeit, bei so ungenügender Sonderung des Erheblichen vom Unerheblichen und bei so mangelhafter Vertheilung des Stoffes, dass die vorgesetzte Behörde beim Vortrage derselben kein klares Bild von der Sachlage erhielt.

Manche Referenten verfallen über dem Streben nach Kürze in Unvollständigkeit und Ungründlichkeit, so dass häufig Rückfragen nöthig werden, oder sie haben zum wenigsten jenes Streben nicht überall auf den rechten Punkt zu richten gewusst, und so der Harmonie, welche in allen Theilen des Vortrages herrschen muss, geschadet.

Nicht selten wird ferner in den Berichten eine Beurtheilung des Thatsächlichen aus dem Gesichtspunkte des Rechts und der Zweckmässigkeit vermisst, ein Bestandtheil, der um so weniger fehlen darf, als die Referenten meistens durch genaue Kenntniss der Personalien, der Lokalverhältnisse, kurz aller bei einer Maassregel zu beachtenden Rücksichten vorzüglich geeignet sind, der Behörde die Gesichtspunkte zu eröffnen, von welchen eine sachgemässe Entscheidung abhängt. Eine Folge hiervon ist, dass eben so oft ein bestimmter Antrag fehlt, da dieser sich gerade als das Ergebniss des nach allen Seiten hin erwogenen Sachverhältnisses darstellt, mithin eine Beurtheilung desselben voraussetzt. Die Behörde bedarf jedoch, wenn sie auch aus dem Sachverhältnisse und den Erwägungsgründen sich ein Urtheil zu bilden oder eine Massregel zu beschliessen vermag, eines bestimmten Antrages, abgesehen von anderen Rücksichten, schon um desshalb, weil sie in zweifelhaften Fällen dem Vorschlage des mit den indivi-

---

* Die für den uns vergönnten Raum zu grosse Masse des Stoffes (die uns bereits gezwungen, die Bibliographie fallen zu lassen) muss es entschuldigen, wenn wir zuweilen eine einzelne Rubrik der III. Section Monate lang leer stehen zu lassen genöthigt sind. — Den Anfang der im Jahre 1842 bekannt gewordenen Verfügungen preuss. Behörden gaben wir in Bd. V. S. 423—426 (I—IV.); hier nur (wo möglich) den Schluss der Verfügungen aus 1842. — Einiges gaben wir abgekürzt.

duellen Verhältnissen vertrauten Referenten vor anderen Maassnahmen häufig den Vorzug geben wird.

Im Interesse des Dienstes halten wir es daher für nothwendig, einige allgemeine Gesichtspunkte, den Inhalt so wie die Form der Berichte betreffend, aufzustellen, und dabei einzelne bei diesem Geschäftstheile vorkommende Mängel hervorzuheben. Es versteht sich von selbst, dass hierdurch die Freiheit in der Bearbeitung der einzelnen Sachen, welche meistens ihre individuelle Form und ihre besonderen Rücksichten verlangen, nicht beschränkt werden soll. Eben so wenig sind diese Andeutungen auf die Berichte, welche blos die Erledigung eines ertheilten Auftrages oder die Ausführung einer angeordneten Maassregel betreffen, mithin in die Kategorie der blossen Anzeigen fallen, anwendbar.

I. Der nothwendige Inhalt jedes Berichts ergibt sich aus dem Zwecke desselben. Mag nun der Bericht mehr den Charakter eines Gesuchs an sich tragen, oder die Anordnung einer Maassregel betreffen, Zustände schildern u. s. w., der Referent muss einerseits im Interesse der Angelegenheit, resp. der Personen, über welche er Vortrag hält, das Sachverhältniss, sowie die Anführungen der Interessenten, treu und der Wirklichkeit gemäss darstellen. Er muss diesen Theil seiner Aufgabe so vollständig, übersichtlich und frei von subjectiver Ansicht einzurichten bemüht sein, dass wenn die Interessenten den Bericht lesen, kein Theil mit Grund über Gefährdung sich zu beklagen haben könnte. Andererseits muss er aber auch im Interesse der Behörde, welcher der Bericht zugeht, dem Sachverhältniss sein Urtheil und seinen Antrag beifügen, und seinem Vortrag in allen Theilen diejenige Anordnung, Oeconomie und Abrundung geben, welche von der nothwendigen Rücksicht auf Erleichterung der Auffassung, auf die Ersparung der Zeit und auf die der Behörde beiwohnende Kenntniss bedingt werden.

Das einfachste und sicherste Mittel, beide Gesichtspunkte im Berichte vereint walten zu lassen, wird immer sein, die Disposition zu demselben auf den Probierstein eines wohlgeordneten mündlichen Vortrages zu bringen, dessen Surrogat die schriftliche nur sein soll. In derselben Weise, in welcher der Referent, wäre die Sache zum mündlichen Vortrage bestimmt, dieselbe in seiner Rede vortragen würde und vortragen müsste, wenn nicht unabwendlich über kurz oder lang entweder Rückfragen oder Zeichen von Ungeduld seitens der Zuhörer ihn unterbrechen sollen, in derselben Weise wird bestimmt auch der schriftliche Vortrag der nämlichen Sache berechnet und eingerichtet werden können, um seinem Zwecke zu entsprechen und die Behörde, wie die Interessenten, wären diese mit anwesend, gleich sehr zu befriedigen. Anlangend nun die einzelnen Bestandtheile, welche sich bei jedem wohlgeordneten Berichte, wenn er nicht in das Gebiet der blossen Anzeige fällt, ergeben, so kommt zunächst

1. Die Darstellung des Sachverhältnisses, welche man füglich den historischen Theil des Berichts nennen kann, in Betracht. Er bildet die Grundlage der künftigen Verfügung, muss also ohne subjective Färbung und, soweit es möglich, ohne Einmischung eigenen Urtheils alle Thatsachen enthalten, welche auf die Entscheidung Einfluss haben. Präcise Gedrängtheit, jedoch unbeschadet der Vollständigkeit, Sonderung des Erheblichen vom Unerheblichen, wohlgeordnete Vertheilung des Stoffes, abgesonderte Behandlung der einzelnen Punkte, wenn solche zur Sprache kommen, sind hier wesentliche Erfordernisse. Diesen wird der Referent um so besser entsprechen, und namentlich Rückfragen vermeiden, wenn er sich die gesetzlichen Bestimmungen, von denen die Beurtheilung der gerade behandelten Angelegenheit abhängt, vergegenwärtigt und sich zuweilen auf den Standpunkt der entscheidenden Behörde stellt. Handelt es sich um Auskunft über einen Zustand oder über ein bestehendes Verhältniss, so wird es gut sein, wenn der Referent auch kurz die Quellen, worauf seine Wissenschaft beruhet, angibt, ob diess z. B. Augenschein, Notorität, Auskunft von Zeugen oder Urkunden sind. Die Kenntniss dieser Beweismittel ist für die entscheidende

Behörde oft von Gewicht. Sie gewinnt hierdurch nicht nur eine Garantie für die Richtigkeit der vorgetragenen Thatsachen, sondern auch einen Anhalt zur Anordnung neuer Ermittelungen, welche etwa noch nöthig erscheinen.

Können dem Berichte keine unstreitige als erwiesen anzusehende Thatsachen zu Grunde gelegt werden, sondern nur Anführungen, resp. Behauptungen von Interessenten, welche auf eine Berechtigung Anspruch machen, von einer Verbindlichkeit befreit sein wollen oder gar über ihre Berechtigungen, resp. Verpflichtungen, oder über die Zweckmässigkeit einer Maassregel streiten, so sind die Behauptungen der Parteien und die Gründe, womit dieselben gerechfertigt werden, vorzutragen. Sind, was eben so häufig vorkommt, feststehende Thatsachen und blosse Anführungen Gegenstand des Berichts, so muss das Thatsächliche vom einseitig Behaupteten, resp. Beantragten genau gesondert werden, damit die Behörde kein unrichtiges Bild von der Sachlage erhält.

Die Frage, in wie weit den Berichten Anlagen beizufügen sind, lässt sich nur nach der Individualitat des Falles beantworten. In der Regel sind Beilagen, wie Protokolle, Vernehmlassungen u. s. w., zumal bei minder wichtigen Angelegenheiten zu vermeiden, wenn sie nur dem Referenten den Berichtsstoff geliefert und als Material gedient haben. Sie gehören zur Registratur des letzteren und können nöthigen Falls avozirt werden. Eine Ueberladung der Berichte mit Beilagen erschwert nicht nur die Bearbeitung der Geschäfte und vermehrt, wenn diese abschriftlich sind oder Abschriften zurückbehalten werden, das Schreibwerk zur Ungebühr, sondern steht auch mit der angeordneten möglichsten Vereinfachung der Verwaltung im Widerspruch. Die Beilagen geben auch nur zu oft zu Mängeln im Berichte selbst Veranlassung, indem der Referent auf den Grund derselben unvollständig wird, und durch blosse Bezugnahme auf dieselben seinen Vortrag für erledigt hält. Es versteht sich jedoch von selbst, dass hierdurch die integrale oder extractweise Beifügung der den behandelten Gegenstand wesentlich betreffenden Akten, Documente, Zeichnungen oder andere Anlagen keineswegs ausgeschlossen, sondern vielmehr nach wie vor erforderlich ist. Besonders wird Letzteres der Fall sein, wenn die Behörde eine Prüfung, resp. Einsicht derselben, wegen der Wichtigkeit des Falles, wegen der beantragten Bestätigung oder Begutachtung und besonders wegen Prüfung eines Rechtsverhältnisses, vornehmen muss.

Es kommen häufig Fälle vor, dass der Behörde, statt der von ihr eingeforderten Berichte, die Referenten die von ihnen eingeholten Berichte der Unterbehörden originaliter oder in Abschrift bezugnahmsweise einsenden, und, statt das Faktische des betreffenden Falles vollständig oder wenigstens im Wesentlichen berichtlich anzuzeigen, sich ganz kurz auf den oft mangelhaften Inhalt der eingereichten Berichte der Unterbehörden beziehen.

Dieses Verfahren ist, minder wichtige Angelegenheiten und solche Fälle ausgenommen, wo die Angaben der Unterbehörden ausreichen, unstatthaft.

Es ist aus mehreren Rücksichten höchst wichtig und nothwendig, dass das Sachverhältniss von dem eigentlichen Referenten vollständig vorgetragen und mit seinem Gutachten begleitet wird.

Bei sorgfältiger Erwägung und Beachtung der hier gegebenen Winke wird es gelingen müssen, dem geschichtlichen Theile des Vortrages jeder auch noch so weitläufigen Angelegenheit diejenige richtige Begrenzung und Ausstattung zu geben, welche das Interesse der Sache und das Bedürfniss der Behörde gleich sehr erheischen.

2. Zu jedem wohlgeordneten Berichte gehört ferner als zweiter Bestandtheil ein motivirtes Gutachten.

Der Referent hat hierin, mit Rücksicht auf die betreffenden gesetzlichen Vorschriften, und nach Zweckmässigkeits- und Billigkeits-Gründen zu erwägen, was in der näher dargestellten Angelegenheit zu veranlassen, wie darin zu entscheiden sein dürfte.

Ist das Gesetz allein maassgebend, so genügt eine Hinweisung auf dasselbe. Walten aber Zweckmässigkeitsfragen vor, so müssen die thatsächlichen Gründe, die lokalen und persönlichen Verhältnisse, welche auf die

Beschlussnahme bestimmend einwirken, angeführt, sorgfältig erwogen und hieraus ein bestimmtes Urtheil gebildet werden.

Liegen streitige Anführungen und Behauptungen vor, so hat der Referent diese nach ihrer Glaubwürdigkeit und nach den beigebrachten Beweisen zu prüfen, und sich zu äussern, wer seiner Ansicht nach Recht hat. Bei allen vorgenannten Fällen darf auch der Referent der Behörde seine Zweifelsgründe nicht vorenthalten, da sie an sich schon zur Vollständigkeit jeder Erwägung gehören, und nicht selten bei künftiger Beschlussnahme von Einfluss sind. Mehrere allgemeine Andeutungen für diesen Abschnitt zu geben, verbietet die Natur der Sache, und liegt auch ausser den Grenzen dieser Mittheilung.

3. Endlich muss sich den vorerwähnten Bestandtheilen ein bestimmter Antrag anschliessen. Er ist das Ergebniss der dargestellten und beurtheilten Angelegenheit, und muss in bestimmter Fassung den Vorschlag zur zu erlassenden Verfügung enthalten. Er ist um so nöthiger, weil die Behörde, welche auf einem mehr allgemeinen Standpunkte als der Referent steht, erfahren muss, was letzterer den individuellen und lokalen Verhältnissen gemäss beschlossen und ausgeführt zu sehen wünscht. Ohne bestimmten Antrag, welchem besonders in zweifelhaften Fällen auch ein eventueller beigefügt werden kann, ist oft die eigentliche Intention des Referenten nicht ersichtlich, so dass Rückfragen nöthig werden. Der Mangel desselben, welcher nicht selten dadurch, dass man alles Weitere dem Collegium überlässt, resp. anheimstellt, verdeckt wird, beweiset meistens, dass der Referent nicht Meister der Angelegenheit geworden und kein tüchtiges Organ der über ihn gestellten Behörde ist.

II. Was die äussere Form der Berichte betrifft, so sind hierüber schon vielfache Vorschriften theils im Allgemeinen, theils im Einzelnen erlassen. Wir machen in dieser Beziehung wiederholt auf unsere Verfügung vom 10. August 1816. Amtsblatt 1816, S. 14 und 1830, S. 332 aufmerksam, deren Bestimmungen hiermit, der Vollständigkeit wegen, so weit es zweckmässig erscheint, wieder gegeben werden:

1. Die Berichte müssen auf der rechten Seite eines der Länge nach halb gebrochenen Bogens rein und leserlich ohne alle Abkürzung der Worte geschrieben sein.

2. Datum und Ort steht am besten auf der linken Seite, wo der Bericht beginnt. Auf derselben muss auch der Inhalt des Berichts kurz angemeldet, und falls der Bericht in Folge einer Verfügung erstattet wird, deren Datum, Journal-Nummer und Buchstabe angeführt sein.

3. Wegen jedes Gegenstandes müssen auch besondere Berichte abgefasst, darin die Anlagen genau bezeichnet, und

4. wenn ein Bericht aus mehreren Bogen besteht, diese gehörig geheftet werden.

5. Die Correspondenz der Behörden muss, wenn sie postfrei zu befördern ist, mit dem Dienstsiegel verschlossen und mit der gehörigen postfreien Rubrik versehen sein, und

6. die verlangten Berichte müssen in der bestimmten Zeit — vom Tage des Eingangs der Verfügung an gerechnet — eingehen, oder die Anstandsursachen angezeigt werden.

7. Wird brevi manu, unter Zufertigung des Originaldekrets, Auskunft verlangt, so kann letztere auch sogleich unter dem Dekret gegeben werden.

8. Die Berichte müssen jederzeit an diejenige Abtheilung erstattet werden, welche die Verfügung erlassen hat, oder zu deren Geschäftskreis die Sache gehört. Minden, den 26. Januar 1842.

Königl. Preussische Regierung.

VII. Circular-Verfügung an sämmtliche K. Regierungen, die Beaufsichtigung der Privatschulen etc. betreffend, vom 12. April 1842.

(Ergänzung der Instruction vom 31. Dec. 1839, abgedruckt Pädagog. Revue Bd. I. S. 404—408.)

1. Wegen der Pensionsanstalten für Schüler, die den Unterricht ausser diesen Anstalten in öffentlichen oder Privatschulen empfangen, bedarf es

besonderer Bestimmungen nicht, da die Vorsteher der Unterrichtsanstalten verpflichtet sind, falls sie den Pensionsanstalten einen nachtheiligen Einfluss auf Sittlichkeit und Fleiss der Zöglinge beizumessen Ursache finden, die betreffenden Eltern darauf aufmerksam zu machen.

2. Privatlehrer, welche Kinder in ihren Wohnungen in einzelnen Gegenständen unterrichten wollen, sind wie alle andern Privatlehrer anzuhalten, die Erlaubniss dazu nach §. 14. der Instruktion nachzusuchen.

3. Hinsichtlich der im §. 18. erwähnten Privatlehrer, welche Kinder mehrerer Familien gemeinschaftlich unterrichten wollen, kann es lediglich nur der städtischen Schulbehörde, resp. der königl. Regierung (dem königl. Provinzial-Schulcollegium) überlassen bleiben, zu beurtheilen, ob die von dem Lehrer beabsichtigte Schule, in Beziehung auf Ausdehnung und Leitung derselben von der Art ist, dass sie in die Kategorie der Privatschulen und Privat-Erziehungsanstalten gehört und desshalb bei der Concession derselben die Bestimmungen der §. 1. 2. 3. 4. der Instruction zur Anwendung kommen müssen.

4. Die Ertheilung des Privatunterrichts kann den noch nicht entlassenen Seminaristen nur mit specieller Genehmigung des Seminardirectors gestattet werden. Candidaten der Theologie und des höhern Schulamts, die ihr Examen noch nicht gemacht haben, dürfen nur während des ersten Jahres nach ihrem Abgange von der Universität mit besonderer Genehmigung der königl. Regierung (des königl. Provinzial-Schulcollegiums) zur Ertheilung des Unterrichts als Privatlehrer zugelassen werden. Nach Ablauf dieser Frist müssen sie ihre pädagogische Qualification in den vorschriftsmässigen Prüfungen dargethan haben.

5. Durch die öffentliche Bekanntmachung der Instruction mittelst der Amtsblätter ist das Publikum vollständig unterrichtet, unter welchen Bedingungen die Erlaubnisscheine für Hauslehrer, Erzieher und Erzieherinnen ertheilt werden. Es genügt daher auch die im §. 21. vorgeschriebene einfache Bekanntmachung der Namen derer, welche einen solchen Erlaubnisschein erhalten haben.

6. Einer besondern Strafbestimmung für diejenigen, welche unbefugt Privatunterricht ertheilen, bedarf es nicht, da gegen solche, welche nach erhaltenen Warnungen den Erlaubnisschein nicht nachsuchen oder welchen er verweigert werden muss, neben dem Verbote der Fortsetzung des Unterrichts, welchem nöthigen Falls durch den Erlass von Strafbefehlen Geltung zu verschaffen ist, die gewöhnliche Polizeistrafe in Anwendung kommen wird.

7. Was die Prüfung der Privatschulvorsteher und Lehrer betrifft, so wird, falls dieselbe bei den bestehenden Prüfungscommissionen Schwierigkeiten finden sollte, der königl. Regierung (dem königl. Provinzial-Schulcollegium) gestattet, mit derselben in einzelnen Fällen die Schulinspectoren, unter Zuziehung eines geeigneten Rectors oder Lehrers einer höheren Lehranstalt, zu beauftragen, und nach dem günstigen Resultate der Prüfung die Qualification anzuerkennen. Berlin, den 12. April 1842.

Der Minister des Innern und der Polizei. *v. Rochow.*
Der Minister d. geistl., Unterrichts- u. Medicinal-Angelegenheiten.
Eichhorn.

VIII. Circular-Verfügung an die K. wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen, betreffend die Berücksichtigung der theologischen Wissenschaften und der Fähigkeit zum Religionsunterricht bei den Prüfungen pro facultate docendi, vom 28. April 1842.

Die K. wissenschaftliche Prüfungscommission hat, wie derselben auf den Bericht vom 1. v. M. hierdurch eröffnet wird, aus der Verfügung vom 21. Dec. v. J. (Pädag. Revue Bd. V. S. 423—424) richtig entnommen, dass bei den Prüfungen pro facultate docendi die theologischen Wissenschaften nicht mehr als viertes Hauptfach zu betrachten, und die theologische Prüfung wegen Uebernahme des Religionsunterrichts an höheren Lehranstalten unabhängig für sich bestehen soll. Hieraus folgt, dass ein Candidat, welcher in der Prüfung pro facultate docendi blos in den theologischen Wissenschaften den gesetzlichen Anforderungen entspricht, in den

übrigen Lehrfächern dagegen die Bedingungen, unter welchen die unbedingte oder bedingte facultas docendi nach Maassgabe der Verfügung vom 3. Februar 1838 (Annal. S. 655) ertheilt werden darf, nicht erfüllt, abzuweisen ist. In einem solchen Falle ist auch über seine Leistungen in den theologischen Wissenschaften und über seine Fähigkeit zur Uebernahme des Religionsunterrichts ein besonderes Zeugniss dem Candidaten nicht auszustellen, da diese Prüfung nur auf besondere Anordnung der Provinzial-Behörden, mithin als Prüfung pro loco vorzunehmen ist, und nach Maassgabe der Verfügung vom 21. Dec. v. J. in einem blossen Colloquio und in Probelectionen, oder, wenn der Candidat in der theologischen Prüfung nur mittelmässig bestanden hat, auch in einer neuen Prüfung besteht, nach deren Resultat die K. wissenschaftliche Prüfungscommission sich in dem auszufertigenden Zeugnisse auszusprechen hat. Ausser dem Falle einer Prüfung pro loco hat die K. wissenschaftliche Prüfungscommission nur dann ein Zeugniss über die Fähigkeit zur Uebernahme des Religionsunterrichts an höheren Unterrichtsanstalten auszustellen, wenn der Candidat in der Prüfung überhaupt sich die unbedingte oder bedingte facultas docendi erworben hat. Von der Prüfung in den theologischen Wissenschaften behufs der Uebernahme des Religionsunterrichts an den höheren Unterrichts-Anstalten ist aber die Prüfung in den Religionskenntnissen im Allgemeinen zu unterscheiden, welche auch von denjenigen nach §. 21. des Prüfungsreglements gefordert werden muss, die keinen Religionsunterricht ertheilen wollen. Diese Prüfung ist stets als ein integrirender Theil der Prüfung pro facultate docendi anzusehen, desshalb in keinem Falle auszulassen und das Resultat derselben jedesmal in dem auszufertigenden Zeugnisse zu bemerken. Berlin, den 28. April 1842.

Der Minister d. geistl., Unterrichts- u. Medicinal-Angelegenheiten.
Eichhorn.

An die K. wissenschaftliche Prüfungscommission zu Bonn und Abschrift an sämmtl. übrige zur Kenntnissnahme und Beachtung.

IX. Auszug. Circular vom 14. Mai 1842, dass den Stollbergischen Beneficiaten ein Abgangszeugniss der Reife vom Pädagogium zu Ilfeld in Preussen die Stelle eines Maturitätszeugnisses vertreten soll. Vgl. Päd. Revue Bd. V. S. 325.

X. Circular-Verfügung an sämmtliche K. Regierungen und Provinzial-Schul-Collegien, betreffend die Maturitäts-Prüfungen bei den Entlassungs-Prüfungs-Commissionen der h. Bürger- und Realschulen, v. 7. Mai 1842.

Es ist angefragt worden, ob jungen Leuten, die ihre Schulbildung nicht in einer höheren Bürgerschule erlangt haben, zu gestatten sei, sich der Maturitätsprüfung bei der Entlassungs-Prüfungscommission einer höheren Bürgerschule zu unterwerfen.

Da es nach dem Abiturienten-Prüfungsreglement vom 4. Juli 1834, denen, welche sich über ihre Reife für die Universität ausweisen wollen, ihre Vorbereitung aber auf einem andern Wege, als auf einem Gymnasium erhalten haben, gestattet ist, sich von der Abiturienten-Prüfungscommission eines Gymnasiums prüfen zu lassen, so erscheint es dem analog ganz zulässig, dass diejenigen, welche darthun wollen, dass sie die Reife eines Schülers der Real- oder h. Bürgerschule erlangt haben, sich der Prüfung vor der Entlassungs-Prüfungscommission einer h. Bürgerschule unterwerfen dürfen. Nach vorheriger Communication mit dem Hrn. Minister des Innern und der Polizei, dem Geheimen Staatsminister Hrn. v. *Nagler*, dem Geheimen Staatsminister Hrn. v. *Ladenberg* und dem Hrn. Finanzminister, Excellenzien, und in Uebereinstimmung mit denselben, ermächtige ich daher die bei den h. Bürger- und Realschulen bestehenden Entlassungs-Prüfungscommissionen hiermit, die Prüfung solcher jungen Leute nach den Vorschriften des Reglements vom 8. März 1832 vorzunehmen, und überlasse der K. Regierung (dem K. Provinzial-Schulcollegium) demgemäss das Weitere zu verfügen. Berlin, den 7. Mai 1842.

Der Minister d. geistl., Unterrichts- u. Medicinal-Angelegenheiten.
Eichhorn.

XI. Auszug einer Circularverfügung an die K. Regierungen vom 24. April 1842.

Es fragt sich, in wiefern die Gutsherrschaften, wenn sie Bauernhöfe erwarben, als Besitzer dieser Bauernhöfe zu den Schullasten beizutragen haben.

Wir heben den Schluss aus:

„Erfolgt die Einziehung des bäuerlichen Grundstücks bei Gelegenheit der gutsherrlich-bäuerlichen Regulirung, so befreit die allerhöchste Cabinets-Ordre vom 14. Juli 1836 (Gesetz-Sammlung S. 208) den Gutsherrn ausdrücklich von der ferneren Entrichtung der gemeinen Beiträge zur Unterhaltung der Schulgebäude, sofern nicht durch besonderen Rechtstitel etwas Anderes festgesetzt ist.

Abgesehen von diesem Falle aber verordnet der Artikel 78. der Declaration vom 29. Mai 1816 zum §. 32. des Edicts vom 14. Sept. 1811:

„Wird ein Hof von dem Gutsherrn ganz eingezogen (d. h. nach §. 32. des Edikts nach beendeter Regulirung erworben),

so muss letzterer die darauf fallenden öffentlichen und sonstigen Staatsabgaben, imgleichen die Communallasten gleich den bäuerlichen Wirthen übernehmen.“

Unter den hier bezeichneten Communalabgaben müssen auch, nach der übereinstimmenden Ansicht der Ministerien der Justiz und des Innern, die gewöhnlichen Unterhaltungs-Beiträge für den Schullehrer und die Schule mit inbegriffen werden. Das allgemeine Landrecht hat die Schulen recht eigentlich als Communal-Anstalten angesehen; es hat sie nirgend als Anstalten besonderer Gesellschaften und Societäten bezeichnet, sondern als Institute, welche den Ort und die Gemeinde betreffen, für welche sie errichtet sind. Gerade hieraus sind die Bestimmungen der §§. 29 und 34. Th. II. Tit. 12. des Allgemeinen Landrechts hervorgegangen, indem die aus dem Schulverbande hervorgehenden Pflichten nicht nach dem individuellen Vortheil, welchen der Einzelne von der Schule hat, sondern mit Rücksicht auf den gemeinsamen Vortheil Aller, nach Verhältniss der Kräfte auf die Einzelnen vertheilt sind. Ist es gleich richtig, dass der Umfang des Schulbezirks nicht überall mit dem Umfange der Dorfgemeinde zusammen fällt, dass vielmehr mitunter ein Dorf mehrere Schulen hat, und mehrere Dörfer zu einer Schule gehören, so schliesst doch der Umstand, dass irgend ein gemeinsames, aus dem öffentlichen gemeinsamen Leben hervorgehendes Bedürfniss nicht alle einzelne Glieder der Commune berührt, oder dass über den Umfang der Commune hinaus auch Einzelne zur Befriedigung desselben beitragen, die ursprüngliche Eigenschaft als Communalsache nicht aus, obgleich sich dadurch das Maass der Beitragspflicht modificiren kann.

Der Artikel 78. der Declaration hat daher unter der Benennung der Communallasten im Allgemeinen auch die Lasten der Unterhaltung des Schullehrers und der Schule bezeichnen wollen, um so mehr, als seine Absicht dahin geht, dass durch den Uebergang bäuerlicher Grundstücke an Besitzer, welche an sich nicht zur Gemeinde gehören, der Zustand der Gemeinde und ihrer Leistungsfähigkeit als solche nicht verschlimmert werde. Das aber, was hier von den ganzen Gütern gesagt ist, muss auch auf theilweise Erwerbung derselben Anwendung finden, weil der §. 32. des Edicts von beiden Arten der Erwerbung spricht, und der Artikel 78. zur Declaration dieses Paragraphen bestimmt gewesen ist, so dass man über seine Anwendung auf den ganzen Inhalt jenes Paragraphen nicht wohl zweifelhaft sein kann.

Zur Unterstützung dieser Auslegung dient auch noch das aus der Vorschrift der allerhöchsten Cabinetsordre vom 14. Juli 1836 herzuleitende argumentum a contrario, sowie die Analogie dessen, was im §. 790. und 730. Th. II. Tit. 11. Allgem. Landrecht wegen der Parochiallasten verordnet ist.

Es kann daher hiernach nur angenommen werden,

dass, wenn der Gutsherr auch nicht persönlich Mitglied der Schulgemeinde wird, ihm doch die Erfüllung derjenigen Pflichten gegen dieselbe durch den Artikel 78. der Declaration auferlegt worden ist, welche einem Besitzer der vor ihm besessenen bäuerlichen Grundstücke obgelegen haben würden, insofern derselbe zur Schulgemeinde gehörte.

Die K. Regierung wird angewiesen, nach den in dieser Verfügung ausgeführten Grundsätzen zu verfahren, und im Falle des Widerspruchs der Betheiligten dieselben zum Rechtswege zu verweisen.

Berlin, den 24. April 1842.

Der Minister d. geistl., Unterrichts- u. Medicinal-Angelegenheiten.
Eichhorn.

XII. Verfügung an den K. Ober-Präsidenten der Provinz Posen, die Anwendung der deutschen und der polnischen Sprache in den Schulen betreffend, vom 29. Mai 1842.

Die Instruction ist bereits Päd. Revue Bd. V. S. 590—592 mitgetheilt.

XIII. Auszug. Nach Cabinetsordre vom 28. Febr. 1842 und Verfügung vom 6. Mai 1842 ist den Kleinkinder-Bewahranstalten neben der Stempelfreiheit auch die Gebührenfreiheit in gleichem Umfange wie den öffentlichen Schulen zugestanden.

XIV. Auszug. Ein Circular vom 20. Mai 1842 bringt den §. 13. des Hausir-Regulativs vom 28. April 1824 in Erinnerung, nach welcher umherziehende Gewerbtreibende und Schauspieler ihre noch nicht 14 Jahre alte Kinder nicht mit sich herumführen (dieselben vielmehr an einem bestimmten Orte unterbringen und zur Schule anhalten) sollen.

XV. Staatsministerial-Protokoll, die Festsetzung der Pensionen für die in gerichtlichen Untersuchungen völlig oder nur vorläufig freigesprochenen Staatsdiener betreffend, vom 18. Januar 1842.

In der heutigen Sitzung beschloss das K. Staatsministerium, nach Anhörung der Vorträge der ernannten Referenten,

dass der N. N. mit einer Pension von nur 244 Rthlr. jährlich des Dienstes zu entlassen sei,

wobei man von dem Grundsatze, der auch künftig zur Norm dienen soll, ausgieng,

dass in Anwendung des unfreiwilligen Entlassungsverfahrens nach Maassgabe der allerhöchsten Ordre vom 4. Sept. 1837. (Annal. S. 876) einem solchen Beamten, der im Wege der gerichtlichen Untersuchung völlig freigesprochen worden, zwar die reglementsmässige, einem nur vorläufig freigesprochenen, oder mit einer Freiheits- oder Geldstrafe durch das gerichtliche Erkenntniss belegten Beamten aber eine geringere als die reglementsmässige Pension zu gewähren sei. Berlin, den 18. Januar 1842. Staatsministerium. (Unterschriften.)

XVI. Auszug. Verfügung vom 10. Juni 1842. Die Gehaltsquittungen der Schullehrer müssen auf Stempelpapier geschrieben sein. *

XVII. Auszug. Verfügung vom 8. Aug. 1842 an den K. Ober-Präsidenten von Westphalen, dass auf den Antrag der Westphälischen Synode der nicht confirmirten Jugend die Theilnahme an öffentlichen Tanzlustbarkeiten ohne Beisein der Eltern verboten sein soll.

XVIII. Die Bildung von Vereinen zur Fürsorge für entlassene Sträflinge und sittlich verwahrloste Unmündige wird empfohlen von der K. Reg. in Gumbinnen, 14. Mai 1842.

XIX. Circular-Verfügung an sämmtliche K. Regierungen, betreffend die Zulassung von Illitteraten zu den Prüfungen für das städtische Schulwesen, vom 18. Sept. 1842.

Die unter dem 29. März 1827 (Annal. S. 109) erlassene, und unter dem 12. Juli 1833 (Annal. S. 393) näher declarirte Verfügung, die Prüfung pro schola betreffend, ist in einzelnen Fällen auch auf die Prüfung von Illitteraten angewendet worden, obgleich dieselbe in den unter Nr. 1. bis 9. enthaltenen gesetzlichen Bestimmungen nur von einer mit litteratis anzustellenden Prüfung redet, und daher zu einer Anwendung derselben auf illitteratos keine Veranlassung geben konnte. Da es jedoch in einzelnen Fällen nicht nur zulässig, sondern auch dem städtischen Schulwesen förderlich

---

* Wie hoch der tarifmässige Quittungsstempel sei, ist nicht angegeben. Wenn er aber auch nur 5 Sgr. betrifft, so ist 4, 5 Sgr. Abzug für die so schlecht bezahlten Lehrer schon ein Druck.

sein kann, an allgemeinen Stadt- und Bürgerschulen auch geeignete Illitteraten als Conrectoren oder Lehrer anzustellen, insofern dieselben durch ihre bisherigen Leistungen und die ihren Bildungsgang nachweisenden Zeugnisse die Hoffnung begründen, dass sie im Falle eines günstigen Resultats der mit ihnen anzustellenden Prüfung auch in der ihnen zu übertragenden Lehrstelle erfolgreich zu wirken im Stande sind, so will ich gestatten, dass auch solche illitterati auf den Grund einer von dem K. Provinzial-Schulcollegium in jedem einzelnen Falle speciell zu ertheilenden Genehmigung zur Prüfung pro schola vor den durch die Verfügung vom 29. März 1827 eingesetzten Prüfungscommissionen zugelassen werden. Die K. Regierung wird daher hierdurch veranlasst, in solchen Fällen die Zulassung zur Prüfung pro schola unter Beifügung der Zeugnisse des Examinandus in einem über die bisherigen Leistungen desselben vollständige Auskunft gebenden Schreiben bei dem K. Provinzial-Schulcollegium zu beantragen, welches alsdann auf den Grund der von mir erhaltenen näheren Anweisung über die Zulässigkeit der Prüfung entscheiden wird. Berlin, den 18. September 1842.

Der Minister d. geistl., Unterrichts- u. Medicinal-Angelegenheiten.
Eichhorn.

XX. Circular-Verfügung der K. Regierung zu Cöslin, den Gebrauch des kirchlichen Gesangbuchs in den Schulen betreffend, vom 1. Sept. 1842.

Neben der Bibel und dem Katechismus gehört auch das kirchliche Gesangbuch zu den wesentlichen Lehrmitteln unserer Volksschulen, und es liegt der Schule ob, die heranwachsenden Schulkinder vollständig mit demselben bekannt zu machen. Es ist daher nothwendig, dass überall, wo es vielleicht jetzt noch nicht geschieht, sowohl in den Stadt-, als auch in den Landschulen, diejenigen Schüler, welche fertig lesen können, das kirchliche Gesangbuch mit in die Schule bringen, und mit demselben praktisch bekannt gemacht werden. Diese Bekanntschaft, welche zur Förderung des kirchlichen Lebens und des Kirchenbesuches mitwirkt, ist dadurch zu erreichen,

1. dass das Gesangbuch selbst bei den Anfangs- und Schlussgebeten in der Schule gebraucht und von den Schülern daraus gesungen werde;
2. dass das Gesangbuch in der obern Classe mit zur Leseübung diene und die Schüler angehalten werden, die Kernlieder der evangelischen Kirche in dem Gesangbuche selbst aufzuschlagen, und daraus zu lesen, wobei, wie sich von selbst versteht, unbekannte Ausdrücke dem Wortsinne nach zu erklären, und die Lieder in angemessener Auswahl, namentlich auch mit Bezug auf die kirchliche Jahreszeit und die sonntäglichen Perikopen, zu lesen sind;
3. dass die Schüler angehalten werden, jährlich eine Anzahl ihrem Alter angemessener Kirchenlieder auswendig zu lernen und richtig, in gutem Tone, herzusagen, wobei sich wohl von selbst versteht, dass die aufgegebenen Lieder zuerst richtig vorgelesen, dann von den Schülern selbst, richtig betont, gelesen und in ihren etwa schwierigen Ausdrücken erklärt, dass den grössern Schülern ganze Lieder, den kleineren Anfangs nur einzelne Verse aus den Liedern aufgegeben werden, je nachdem Alter, Bildungsstufe und geistige Kraft der Schüler es nöthig machen.

So zweckmässig es ist, kleine Schüler durch gutes Vorsprechen guter angemessener Verse und Lieder zu lehren, so wichtig es ist, mit dieser, die Sprach- und Denkkraft gleich fördernden Uebung schon bei den kleinsten Schülern anzufangen, so sehr muss dennoch in den Schulen bei den Gebeten und dem Gesange das zeilenweise Vorsprechen der Lieder durch den Lehrer oder einen Schüler, welches meist den Sinn und die Melodie zugleich zerreisst, und, wie vielfache Erfahrung zeigt, die Schüler nur zu leicht an ein gedankenloses Nachsprechen gewöhnt, vermieden, und, wo es jetzt vielleicht noch Sitte ist, dafür der Gebrauch des Gesangbuchs eingeführt werden. Mögen die wenigen Schüler, welche noch nicht lesen können, immerhin für sich allein einen auswendig gelernten Vers singen.

Bei gut eingerichtetem Unterrichte lernen sie in kurzer Zeit eine zur Abwechselung hinreichende Anzahl guter Liederverse, und kommen bald so weit, dass sie aus dem Buche singen können. Obgleich bei weitem in den meisten, namentlich in den Landschulen unsers Bezirks, schon jetzt das kirchliche Gesangbuch von den lesenden Schülern mitgebracht, beim Gebete und Gesange, in den Lesestunden, so wie zum Auswendiglernen von Liedern benutzt wird, so legen wir dennoch, in Uebereinstimmung mit dem K. Consistorio und mit ausdrücklicher Anordnung des K. Ministerii, allen Superintendenten, Schulaufsehern und Predigern unsers Bezirks, diese Angelegenheit ganz besonders ans Herz und beauftragen sie, dahin zu wirken, dass der Gebrauch des kirchlichen Gesangbuchs auf die oben angedeutete Art in allen Schulen unsers Bezirks ein allgemeiner werde. Es ist daher ernstlich darauf zu halten und dahin zu wirken, dass diejenigen Schüler, welche fertig lesen können, das Gesangbuch mit zur Schule bringen, es in derselben auf obige Art benutzen, und dass zum Gebrauch der armen Schüler, da, wo Schulbedürfnisskassen bestehen, aus denselben, wo solche noch fehlen, durch die Gemeinden, welche verpflichtet sind, die Schulen mit den nöthigen Inventarienstücken zu versehen, allmählich eine Anzahl kirchlicher Gesangbücher für die Schule angeschafft werde. Bei den Schulvisitationen ist diese Angelegenheit im Auge zu behalten, und nach Kräften zu befördern. Cöslin, den 1. September 1842.

Königl. Regierung, Abtheilung des Innern.

XXI. Circular-Verfügung der K. Regierung zu Trier, betreffend die Bildung eines Baufonds zu Schulhausbauten, * so wie zu Kirchen- und Pfarrhausbauten, vom 16. Nov. 1842.

Die Ausführung von Schulhausbauten wird häufig zu spät und erst unmittelbar vor dem dringendsten Bedürfniss eines Neubaues oder einer Erweiterung der Schullokale in Aussicht genommen und bei uns beantragt, so dass der Beschaffung der Mittel nicht mit derjenigen Rücksicht einer möglichst gleichmässigen Vertheilung der Lasten, welche ein Haupterforderniss eines wohlgeordneten Gemeindehaushaltes ist, rechtzeitig vorgesehen werden kann. Während eine Gemeinde vielleicht lange Jahre hindurch mit gar keinen Umlagen belastet gewesen ist, müssen für einen Schulhausbau, dessen Nothwendigkeit nicht frühzeitig genug erkannt oder beachtet worden ist, plötzlich so bedeutende Mittel aufgebracht werden, dass dem unvorhergesehenen Bedürfniss nicht anders als mit Aufopferung des zur nachhaltigen Erleichterung der Gemeindelasten bestimmten Grundvermögens abgeholfen werden kann. Wie wir grundsätzlich auch bei andern Veranlassungen der Vertheilung und Versplitterung der Gemeindeländereien, wo nicht die Beförderung der Bodencultur als ein überwiegendes Interesse geltend gemacht und in jedem einzelnen Fall die wahrscheinliche Erreichung dieses Zweckes nachgewiesen wird, möglichst entgegen zu wirken suchen, so müssen wir auch streng darüber wachen, dass nicht durch Mangel an Umsicht der Gemeinde-Verwaltung Veräusserungen des Grundvermögens nothwendig werden, wo, bei einer rechtzeitigen Heranziehung der Kräfte der Einzelnen, füglich der Gesammtheit das Vermögen, an dessen Nutzungen der künftigen Generation ein gleiches Anrecht bleiben sollte, erhalten werden könnte. Wir empfehlen daher der besonderen Fürsorge der Herren Landräthe, den baulichen Zustand der Schulgebäude ebenso wie das bei anwachsender Bevölkerung vorauszusehende Bedürfniss etwaiger Erweiterungen stets im Auge zu haben und die Lokalbehörden in beständiger Aufmerksamkeit auf diesen Gegenstand zu erhalten. Bei einiger Umsicht wird sich immer auf mehrere Jahre mit ziemlicher Gewissheit voraus bestimmen lassen, wann die Herstellung neuer Schullokale nöthig werden wird. Es wird dann diesem Bedürfniss durch jährliche Umlagen, wo dies sonst nur

* Ueberhaupt sollte man Schulfonds für jede Commune, für jeden Kreis, für jede Provinz schaffen. So z. B. hat die Stadt Winterthur 200,000 Gulden Schulfonds. Ausserdem kostete ihr das 1842 eingerichtete Knabenschulhaus 137,538 Gulden.

die Verhältnisse zulassen, zur Ansammlung eines eigenen Baufonds zu rechter Zeit vorgesehen werden können, ohne dass es in den meisten Fällen nöthig sein wird, das Grundvermögen der Gemeinde anzugreifen.

Es versteht sich von selbst, dass das Gesagte auch von Kirchen- und Pfarrhausbauten gilt. Trier, den 16. Nov. 1842.

Königl. Regierung. Abtheilung des Innern.

XXII. Circular-Verfügung der K. Regierung zu Coblenz an die Schul-Inspectoren, so wie abschriftlich an die Landräthe, betreffend die Beschränkung der Schullehrer in Ertheilung von Privatunterricht, vom 23. Nov. 1842.

Da die Erfahrung zeigt, dass der Privatunterricht, welchen manche Lehrer neben ihren berufsmässigen öffentlichen Lehrstunden ertheilen, nicht selten die Kräfte derselben allzusehr in Anspruch nimmt, und ihrem Unterricht in der Schule nachtheilig wird, auch ihnen alle Zeit zur Vorbereitung für ihre öffentlichen Lehrstunden und zu ihrer eigenen weitern Ausbildung entzieht, so bestimmen wir hierdurch, dass nur die Zeit nach dem Schluss des gesammten öffentlichen Unterrichts jedes Tages von den Lehrern zu Privatstunden verwendet werden darf. Die Schulvorstände haben über die Beachtung dieser Vorschrift zu wachen, und Ew. etc. von jeder Verletzung derselben Kenntniss zu geben, übrigens so oft aus dem Uebermaass von Privatstunden auch innerhalb der eben bezeichneten Grenzen Nachtheil für den öffentlichen Unterricht zu erwarten steht, Ew. etc. davon Anzeige zu machen, damit Sie in geeigneter Weise einschreiten können.

Coblenz, den 23. Nov. 1842.

Königl. Regierung. Abtheilung des Innern.*

XXIII. Auszug aus einem Circular des K. Rheinischen Provinzial-Schul-Collegiums an die Directoren der Gymnasien, den Unterricht in der Muttersprache betreffend, vom 15. Nov. 1842.

Der Unterricht in der Muttersprache ist in den Volksschulen und nach deren Beispiel und Muster auch in den unteren und mittleren Classen höherer Lehranstalten in neuerer Zeit ganz häufig in ganz zweckwidriger Weise ertheilt worden. Namentlich ist dem theoretisch-grammatischen Unterricht in derselben unter dem Namen der „Sprachdenklehre“ oder auch unter andern Namen oft eine Gestalt gegeben, welche weit öfter durch abstruse Terminologien und dürre gehaltlose Uebungen den jugendlichen Geist abstumpft, als wahrhaft bildet, den Zweck lebendiger Anschauung der Muttersprache in gehaltvollen, Geist und Gemüth bildenden Musterstücken, und sicherer Aneignung der Sprache zu geläufigem und correctem schriftlichen und mündlichen Gebrauch öfter hemmt als fördert, und einer inhaltsvollen den Geist mit gesunder frischer Nahrung für das ganze Leben erfüllenden Bildung der Jugend nicht nur Zeit und Kraft des Lehrers wie der Schüler entzieht, sondern auch derselben durch ein todtes Formelwesen positiv nachtheilig wird.

XXIV. Circular-Verfügung an die königl. wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen, betreffend die Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts in den Naturwissenschaften, vom 2. December 1842. **

Die Bestimmung in dem Ministerial-Rescript vom 14. December 1839. (Anl. a.), nach welcher nur diejenigen Candidaten des höheren Schulamts, welche den Unterricht in den Naturwissenschaften in Gymnasien und höhern Bürger- oder Realschulen zu ertheilen beabsichtigen, sich einer förmlichen Prüfung in diesen Wissenschaften unterwerfen sollen, hat zur Folge gehabt, dass bei der Prüfung der übrigen Candidaten, welche nicht in den Naturwissenschaften unterrichten wollen, auf ihre Kenntnisse in denselben gar keine Rücksicht genommen und in dem ihnen ertheilten Zeugnisse über den Ausfall dieses Theils ihrer Prüfung gar nichts bemerkt worden. Mit diesem Verfahren kann ich mich um so weniger einverstanden erklären, je nöthiger und wünschenswerther mit Rücksicht auf den jetzigen Zustand der Naturwissenschaften und ihre Anwendung auf die wichtigsten Verhält-

---

* Wovon aber sollen manche Lehrer nun leben?

** Vgl. Päd. Revue Bd. VI. S. 477—478.

nisse des Lebens es ist, dass jeder Candidat des höhern Schulamts, auch wenn er nicht in den Naturwissenschaften unterrichten will, dennoch eine encyclopädische Kenntniss und einen richtigen Begriff von dem Inhalte und Umfange dieser Wissenschaften, von ihrem Standpunkte im Gebiete der humanen Bildung, von der Art und Weise, wie sie dieselbe befördern helfen, so wie von ihrer Nützlichkeit für alle Stände, besitze. Auf Grund der Bestimmung im §. 19. des Reglements vom 20. April 1831. für die Prüfungen der Candidaten des höhern Schulamts, mache ich daher der königl. wissenschaftlichen Prüfungs-Commission zur Pflicht, auch von den Candidaten, die in den Naturwissenschaften gar keinen Unterricht ertheilen wollen, dennoch die Kenntniss derselben in soweit zu fordern, als es nöthig ist, um den Zusammenhang des naturhistorischen Studiums mit der Gesammtbildung des Menschen überhaupt und mit besonderer Rücksicht auf die Forderungen der Zeit und des Lebens, imgleichen das Verhältniss dieser Wissenschaften zu andern Lehrgegenständen einzusehen und richtig zu würdigen. Auch hat die königl. wissenschaftliche Prüfungs-Commission Sorge zu tragen, dass der Ausfall dieses Theils der Prüfung in dem Zeugnisse eines jeden pro facultate docendi geprüftenCandidaten, bemerkt, und das Zeugniss selbst auch von dem für das Fach der Naturwissenschaften ernannten Mitgliede der königl. wissenschaftlichen Prüfungs-Commission mit unterschrieben werde. Berlin, den 2. December 1842.

Der Minister d. geistl., Unterrichts- u. Medicinal-Angelegenheiten.
*Eichhorn.**

a. Das Ministerium hat sich im §. 19. des Reglements vom 20. April 1831. für die Prüfungen der Candidaten des höhern Schulamts vorbehalten, über die zum Unterrichte in den Naturwissenschaften erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten nähere Bestimmungen zu erlassen. Nachdem in Gemässheit der allerh. Cabinets-Ordre vom 16. März d. J. den K. wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen ein sechstes Mitglied für das Fach der Naturwissenschaften zugeordnet worden, erachtet das Ministerium nunmehr für thunlich und zeitgemäss, in Betreff der Prüfung in den Naturwissenschaften nachträglich Folgendes festzusetzen.

1. Nicht alle Candidaten des höhern Schulamts, sondern nur diejenigen, welche den Unterricht in den Naturwissenschaften in Gymnasien und in höheren Bürger- oder Realschulen zu ertheilen beabsichtigen, haben sich einer förmlichen Prüfung in diesen Wissenschaften zu unterwerfen.

2. Die Prüfung soll sich, mit den nöthigen Beschränkungen in den einzelnen Fächern, über das ganze Gebiet der Naturkunde, und insbesondere auf Physik, Chemie, Zoologie, Botanik und Mineralogie erstrecken.

3. In Bezug auf die Physik genügt zur Befähigung für den Unterricht in den unteren und mittleren Classen eine übersichtliche Kenntniss des ganzen Gebiets dieser Wissenschaft, verbunden mit einer deutlichen Einsicht in das Wesen der wichtigsten, zum Leben in näherer Beziehung stehenden Naturerscheinungen und Gesetze, und die genauere Bekanntschaft mit der Einrichtung und dem Gebrauche der einfacheren und gewöhnlicheren physikalischen Werkzeuge. Ein vorzügliches Augenmerk ist darauf zu richten, ob die Candidaten die Fähigkeit besitzen, die zu erläuternde Lehre an bekannte Thatsachen anzuknüpfen, und durch Anwendung auf alltägliche Erscheinungen und Verrichtungen fruchtbar zu machen, dem Verständnisse durch leicht entworfene Zeichnungen an der Tafel zu Hülfe zu kommen, überhaupt den Unterricht stets anschaulich und lebendig zu erhalten, und die Schüler zur richtigen Beobachtung und Combination der Erscheinungen der Aussenwelt anzuleiten. Für den Unterricht in der Physik in den beiden oberen Classen ist neben den im Obigen bezeichneten Kenntnissen und Fertigkeiten eine umfassendere und mehr eindringende Bekanntschaft mit allen Theilen der Physik, auch mit den neueren Entdeckungen und Hülfsmitteln, so wie mit den wichtigsten

* Gleichzeitig wurde den Universitäten aufgegeben, für angemessene Vorträge zu sorgen.

Lehren der Chemie und die Fertigkeit, geeignete Lehren mathematisch zu begründen, zu verlangen.

4. In der Chemie ist die Kenntniss dessen erforderlich, was zur Verständigung über die wichtigsten physikalischen und physiologischen Vorgänge unumgänglich nöthig, und in die meisten neueren Lehrbücher der Physik aufgenommen ist, namentlich die Kenntniss von dem chemischen Prozesse, von den einfachen chemischen Stoffen, von den Verhältnissen und Verbindungsgesetzen derselben, und der in ihnen wirksamen Gegensätze u. s. w.

5. In Bezug auf Zoologie, Botanik und Mineralogie ist zum Unterricht in den unteren und mittleren Classen derjenige Candidat als befähigt zu erachten, welcher die am häufigsten vorkommenden, namentlich einheimischen Naturprodukte aus eigener Anschauung kennt, die charakteristischen Merkmale derselben anzugeben weiss, mit den Grundsätzen einer naturgemässen Anordnung und den üblichen naturhistorischen Systemen, so wie mit den allgemeinsten geognostischen Verhältnissen und den gangbarsten Ansichten über die Bildungsgeschichte der starren Erdrinde bekannt ist, und dabei die Fähigkeit besitzt, seinen Beschreibungen und Schilderungen die erforderliche Anschaulichkeit, Fülle und Lebendigkeit zu geben, und die Beobachtung der Schüler auf das Wesentliche, Unterscheidende und Merkwürdige hinzuleiten. Von dem Candidaten aber, der sich für den Unterricht in den obern Classen und vorzugsweise für dieses Lehrfach an den höheren Bürgerschulen bestimmen will, ist eine speciellere Kenntniss aller Hauptformen der drei Naturreiche zu fordern. In der Zoologie und Botanik muss derselbe auch die Bekanntschaft mit den allgemeinsten Lehren der Physiologie, mit der Lebensweise namentlich der einheimischen Thiere, und mit der geographischen Verbreitung der wichtigsten Thiere und Pflanzen darlegen, die Principien der natürlichen Systematik, das Wesentliche der verschiedenen naturhistorischen Systeme und deren geschichtlichen Zusammenhang kennen. In der Mineralogie ist die Kenntniss von den Hauptabtheilungen des oryktognostischen Systems, von den Elementen der Krystallographie, von den ausgezeichneten Krystallgestalten, von der chemischen Constitution und dem physikalischen Verhalten einzelner vorzüglich merkwürdiger Substanzen, und in der Geognosie die Kenntniss der wichtigeren Felsarten, der charakteristischen, besonders zur Unterscheidung der Formation dienenden Petrefakten, der Lagerungsverhältnisse und des geographischen Vorkommens der Formationen, so wie eine auf allgemeinere naturhistorische Kenntnisse begründete Ansicht über die Bildungsgeschichte des Erdkörpers zu verlangen.

6. Bei der ganzen Prüfung ist hauptsächlich darauf zu sehen, ob die Candidaten neben der speciellen Bekanntschaft mit wenigstens einer der naturwissenschaftlichen Disciplinen tief genug in das Allgemeine derselben nach dem gegenwärtigen Standpunkte eingedrungen sind, um die Elemente mit Bezug auf das Princip und das Wesen jeder Wissenschaft lehren, und aus eigenem sichern Wissen erläutern zu können, und ferner, ob sie die Fähigkeit besitzen, die vorhandenen literarischen Hülfsmittel zur fortschreitenden Entwickelung ihrer speziellen naturwissenschaftlichen Kenntnisse gehörig zu benutzen. Jedenfalls ist auf die Gabe, den Unterricht in den Naturwissenschaften anziehend zu machen und von trockener Systematik fern zu halten, ein besonderes Gewicht zu legen.

7. Nach der Bestimmung im §. 22. des Reglements vom 20. April 1831. und der Circularverfügung vom 3. Februar v. J. soll die bedingte facultas docendi den Candidaten ertheilt werden, welche in der Mathematik und in den Naturwissenschaften die für den Unterricht in allen Classen erforderlichen Kenntnisse besitzen, dagegen aber in mehreren Gegenständen auch nicht diejenigen Forderungen befriedigen, welche um des allgemeinen Zwecks der höheren Schulbildung willen an jeden Lehrer gestellt werden müssen. So wünschenswerth es einerseits für die Gymnasien und höheren Bürgerschulen ist, dass die Lehrer der Mathematik und des mathematischen Theils der Physik auch für den Unterricht in den Naturwissenschaften in

allen Classen befähigt seien, eben so schwierig ist es andererseits nach der bisherigen Erfahrung, Candidaten zu finden, welche sich in der Mathematik und in den Naturwissenschaften gleich tüchtig erweisen. Um nicht durch zu grosse Anforderungen dem gründlichen Studium der Mathemathik und der Naturwissenschaften Eintrag zu thun, und um auch auf die Verschiedenheit der Individualität der Candidaten, von welchen einige sich mehr zu der Mathematik, andere mehr zu den Naturwissenschaften hingezogen fühlen, die erforderliche Rücksicht zu nehmen, soll in allen vorkommenden Fällen, sowohl den Candidaten, welche bei zurücktretender naturwissenschaftlichen Bildung die Mathematik und den mathematischen Theil der Physik durch alle Classen lehren können, als auch denen, welche den naturwissenschaftlichen Unterricht zwar in allen Classen der Gymnasien und höheren Bürgerschulen, den mathematischen aber nur in den unteren und mittleren Classen zu übernehmen befähigt sind, die bedingte facultas docendi ertheilt werden.

8. Wenn sich Candidaten finden sollten, die für den Unterricht in den Naturwissenschaften befähigt und zugleich im Stande sind, den Zeichnenunterricht zu übernehmen und sich hierüber vorschriftsmässig auszuweisen; so ist solches in dem ihnen zu ertheilenden Prüfungszeugnisse ausdrücklich zu bemerken, weil es wünschenswerth ist, dass der Unterricht im Zeichnen zugleich von dem Lehrer in den Naturwissenschaften könne versehen werden.

Die obigen Bestimmungen, welche an die Stelle des §. 19. des Reglements vom 20. April 1831. (Annal. S. 311.), so weit sich derselbe auf die Prüfung in den Naturwissenschaften bezieht, treten sollen, werden der K. wissenschaftlichen Prüfungscommission hierdurch zur Nachachtung bekannt gemacht. Berlin, den 14. December 1839.

Ministerium d. geistl., Unterrichts- u. Medicinal-Angelegenheiten.
An *v. Altenstein.*
sämmtliche K. wissenschaftl. Prüfungscommissionen.

VI. Miscellen.

Zeitschrift für Phrenologie, herausgegeben von *Gustav von Struve,* Grossh. bad. Obergerichts-Procurator zu Mannheim, und Dr. med. *Ed. Hirschfeld* zu Bremen. (Heidelberg, Neue akademische Buchhandlung von Karl Groos.) Vierteljährlich ein Heft von c. 6 Bogen, 4 Hefte, die einen Band bilden, 2 Thaler.

Den Lesern der Pädag. Revue ist der eine der beiden Herausgeber schon durch einen Aufsatz in diesen Blättern (Bd. V. S. 345—360) bekannt; eine Fortsetzung dieses Aufsatzes folgt nächstens. Der Herausgeber der Revue hat nie Gelegenheit gehabt, sich in der Phrenologie zu unterrichten und versteht somit gar Nichts von dieser interessanten Wissenschaft. Da indess Sachkenner versichern, dass dieselbe auch der Pädagogik über Manches wichtige Aufschlüsse zu geben vermag, und die neue Zeitschrift die Pädagogik (so wie 2. die Verhältnisse des geselligen Lebens, 3. die Heilkunde, 4. die Gesetzgebung und Rechtspflege, 5. die Staatswissenschaften und 6. die Sittenlehre) berücksichtigen wird: so wollen wir unsere Leser auf das Unternehmen aufmerksam machen.

Jahrbuch für Kunst und Poesie. Jahrgang 1843. Herausgegeben von *Ludwig Wihl.* Zum Besten der beim Hamburger Brande zu Schaden gekommenen Lehrer, Gelehrten und Litteraten. (Barmen, *Langewiesche*, 480 S. 8. Cartonirt 2 Thlr.)

Das Jahrbuch enthält Beiträge von einer langen Reihe von Dichtern und Prosaisten. Der Zweck des Herausgebers empfiehlt es genugsam.

Die Ilias mit Interlinearübersetzung. Ueber Ausgaben mit Interlinearübersetzungen sind die Meinungen getheilt, Ref. weiss Nichts mit ihnen anzufangen. Die hier anzuzeigende verspricht indess mehr als bisher geleistet worden ist, und so theilen wir die uns von Leipzig zugesandte Anzeige mit:

Nächstens werden bei *Mayer* und *Wigand* in Leipzig erscheinen: Die ersten sechs Gesänge der Iliade in einer zwischenzeiligen Uebersetzung, wie eine solche bis jetzt weder in Deutschland noch im Auslande erschienen ist. Frucht einer vieljährigen Erfahrung beim Unterricht in den alten Sprachen, sucht diese Interlinearübersetzung die Nachtheile ähnlicher zu vermeiden, ohne ihre Vortheile aufzugeben. Ohne daguerreotypisch zu sein, wie eine streng-hamiltonsche, ist sie dennoch wörtlich, ohne auf die eigentliche Grundbedeutung zu verzichten, wie andere, gibt sie zugleich jedes Wort in der Bedeutung seines Zusammenhanges wieder, dass gewissermassen in der ersten Uebersetzung noch eine zweite eingeklammert steckt, welche verständiger und lesbarer ist, und so erspart sie nicht blos die unnütze Plage mit dem Wörterbuche, sondern auch das nachtheilige Kauderwelsch des Radebrechens. Weit entfernt das Studium der Grammatik zu untergraben, unterstützt sie vielmehr mit der mannigfaltigen Art ihres Gebrauchs, wie die Vorrede an die Hand gibt, dasselbe auf eine natürliche Weise, lässt sich eben so leicht mit der bisherigen Lehrmethode in den alten Sprachen, als mit der Ruthardtschen verbinden, dient nicht minder zur statarischen als zur cursorischen Lectüre, und führt schnell und sicher zum Besitz eines grossen brauchbaren Wörterschatzes.

Von dem ersten Cursus des Deutschen Lesebuchs vom Herausgeber (Erste Aufl. Stuttg. 1841) erscheint in wenigen Wochen eine neue, stark vermehrte und vielfach verbesserte Auflage. Durch eine eigene Art, die Verse zu drucken, ist es gelungen, bei nur wenig vermehrter Bogenzahl in die neue Auflage fast doppelt so viel Stoff zu bringen als die erste Auflage hatte. Lehrer der deutschen Sprache und Directoren werden ersucht, sich die neue Auflage ansehen zu wollen.

So wie diese neue Auflage fertig sein wird, soll dann auch ein abschliessender Dritter Cursus desselben Lesebuchs unter die Presse kommen.

Inhalt.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

	Seite
Zum neuen Jahr. Vom *Herausgeber*.	1— 22
Die wissenschaftliche Rhetorik. Von Dr. *Ed. Krüger*, Rector am Gymnasium in Emden	23— 33
Ueber die Schwächlichkeit der deutschen Schuljugend. Von Seminar- und Schuldirector *A. Ludewig* in Wolfenbüttel	97—113
Sendschreiben über einige Sammlungen arithmetischer und algebraischer Aufgaben. Von Dr. *G. Strauch*, Hauptlehrer an der Bezirksschule in Muri.	
1. *Jahn's* Aufgaben	114—128, 240—242
2. *Heis'* Sammlung	242—252, 337—345
3. *Heussi's* Sammlung	345—354
Aphorismen über deutsche Turnkunst. Von Gymnasiallehrer *Kloss* in Zeitz	218—224
Ueber den Unterricht im Englischen. Von Dr. *Brüggemann*, Lehrer an der Ritterakademie in Liegnitz	225—229
Die populäre Astronomie als ein allgemeines Bildungsmittel. Von Dr. *Ofterdinger*, Privatdocent an der Universität Tübingen	230—234
Noch einmal Analytisch und Synthetisch. Vom *Herausgeber*	235—239
Die Volksschule als Staatsanstalt. Vom *Herausgeber*	321—336
Psychologischer Lehrplan für Real- und Bürgerschulen. Von Prof. Dr. *Braubach*, Director der Realschule in Giessen	421—434, 497—513
Ueber den Unterricht in der Staatskunde. Von Secundarlehrer *Vernaleken* zu Dynhardt, Cantons Zürich	514—520

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. *Schriften zur Pädagogik, Scholastik und Culturpolitik etc.*

	Seite
Ph. Wackernagel, Ueber den Unterricht in der Muttersprache. [Klumpp.]	34— 42
Viehoff, Archiv für den Unterricht im Deutschen. [Wilhelm.]	42— 47
Mönnich, Jugend- und Bildungsgeschichten. [Straub.]	48
Wiese, Spilleke. [Deinhardt.]	129—136
Zehlicke, Verfassung des mit dem Gymnasium zu Parchim vereinigten Realgymnasiums. [Mgr.]	136—158, 257—260
Diesterweg, Alaaf Preussen. [Mgr.]	253—257
Hiecke, der deutsche Unterricht. [Mgr.]	355—367, 435—463
Das Turnen und die deutsche Volkserziehung. [Kloss.]	463—466
Kapf, Geheime Sünden. [Klumpp.]	466—469
Jacob, Niebuhr's Brief an einen jungen Philologen	521—524

B. *Hand- und Schulbücher.*

I.

Ph. Wackernagel, Deutsches Lesebuch. [Klumpp.]	34— 42

II.

G. Alb. Sauppe, Xenophontis Convivium, Hiero Agesilaus. *Graff*, Ξενοφῶντος Κύρου ἀνάβασις. [K. M. i. B.]	261—278
Teuffel, Charakteristik des Horaz. [Ludw. Seeger.]	368—373
Strack, Das altgriechische Theatergebäude. [X.]	373—377
Kraner, Hellenica. [Ameis.]	469—473

III.

Erbe, Reliefcharte von Europa. *Derselbe*, — — von Palästina. [Klumpp.]	159—160

V.

Francoeur's reine Mathematik, übers. von *Külp*. [Strauch.]	524—530

VI.

Nagel, Experimentalphysik. [Ofterdinger.]	530—536

VII.

Volger, Lehrbuch der Naturgeschichte. [Eichelberg.]	278—283
Jaeger, Grundriss der Naturgeschichte. [Ders.]	283—285
Gabriel, Leitfaden für Menschen- und Thierkunde. [Ders.]	377—385

IX.

Fünf Katechismen u. dergl. [O. Klumpp.]	536—540

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutsche Länder.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

Seite

Universitäten: Berlin, Halle, Breslau, Königsberg, Bonn, Göttingen, Leipzig, Marburg, Erlangen, München . . 49—56, 161—165, 386—396

Gelehrte Ueberproduction 56

β. Deutsche Bundesstaaten.

I. Preussen.

1. Behörden (Cabinet, Ministerium, Provinzialschulcollegien; — Thätigkeit, Anstellungen, Versetzungen, Beförderungen, Orden und sonstige Ehrenauszeichnungen, Todesfälle und Nekrologe u. s. w.) . . . . . 59—69, 474—478

2. Gelehrtenschulen (Verfassung der Schulen, Chronik und Frequenz, Wechsel im Lehrerpersonal, Gehälter, Gratifikationen, Orden und sonstige Ehrenbezeugungen u. s. w.) 69—73, 165—172

3. Höhere Bürger(Real-) und Specialschulen (wie bei Nr. 2.); Greifswalde, Berlin, Rheydt. 73, 172

4. Volksschulwesen (Elementar- und Volksschulwesen auf dem Lande, in den Städten [niedere Bürgerschulen], Sonntags-, Abend-, Fortbildungs-, Handwerks-, Spinnschulen u. s. w.; die Verhältnisse der Lehrer) . . . 73, 173

6. Institute für Blinde, Taubstumme, Blödsinnige

7. Rettungs-Anstalten, Waisenhäuser, Armen-, Fabrikschulen u. s. w. 174

8. Pensionate, Cadettenhäuser, Töchterschulen, Privatanstalten

10. Israelitisches, geistliches und adeliches Schulwesen Die rheinische Ritterakademie . . . . . 176—186

11. Turnen und Exerciren

12. Vereine — Friedensgesellschaft von Westpreussen . . 74

II. Sachsen.

1. Königreich Sachsen.

2. Gelehrtenschulen — die städtischen Gymnasien und ihre Zukunft 75

12. Vereine — Schneeberg, für Volksschriften 187

2. Grossherzogthum Sachsen.

2. Gelehrtenschulen — Weimar 187

III. Hannover.

1. Behörden — Budget des öffentlichen Unterrichts . . 78

VI. Westdeutsche Staaten.

1. Kurhessen.

2. 3. Gelehrten- und Realschulen — Kassel 188

5. Luxemburg.

2. Athenäum; antideutsche Bestrebungen 189

VII. Die souverainen Städte.

a. Hamburg.

Seite

7. Waisenhäuser 79

VIII. Süddeutsche Staaten.

1. Württemberg.

1. Behörden 80

2. 3. Universität und Gelehrtenschulen; Polytechnische Schule 81, 92

4 Volksschulwesen . . . . . 81— 83

2. Baden.

3. Höhere Bürger(Real- und Special-)schulen — Polytechnische Schule zu Carlsruhe . . . . . 83— 85

3. Hohenzollern (Sigmaringen).

3. Errichtung einer Realschule zu Hedingen 85

IX. Bayern.

1. Behörden. K. Befehl, Rutharts Vorschlag betreffend; das Betteln der Studenten 193

2. Gelehrtenschulen; Nürnberg (Programm — Nägelsbach), Erlangen.

10. Geistliches und adeliges Schulwesen 85

X. Oesterreich.

1. Behörden 85

Unterrichtswesen überhaupt; Jesuiten 194

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

2. Bern.

2. Universität und Gymnasien

9. Seminar . . . . . 478—479

3. Lucern.

Unterrichtswesen; Jesuiten 286

5. St. Gallen.

2. 3. Gymnasien und höhere Bürgerschulen

4. Volksschulwesen 481

6. Thurgau.

1. Behörden . . . . . 482—485

4. Volksschulwesen

6. Armenschulen 485

7. Basel (Stadt).

2, 3. 4. Gelehrtenschulen; Realschulen; Volksschulen . . 486

22. Tessin.

Schulwesen und Anderes 488

II. Deutsch-Frankreich.

(Elsass und Deutsch-Lothringen.)

4. Volksschulwesen und protestant. Seminar. 490

IV. Niederlande.

2. Gymnasien und latein. Schulen 488

V. Deutsch-Russland. *(Ostsee-Provinzen.)*

Universität Dorpat 491

B. Europa.

α. Germanische Länder.

II. Schweden und Norwegen.

Aus Christiania, die Ausarbeitung einer neuen Schulordnung betreffend 491

III. Grossbritannien.

Seite

2. Universitäten und Gelehrtenschulen 85
4. Volksschulwesen 87
Aus London, über Erziehung und Unterricht im Allgemeinen. 491

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

1. Behörden. — Die modernen Sprachen 90
2. Colléges 541
Universität, Clerus und Lehrfreiheit. 491

II. Pädagogische Zustände.

Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland. Vortrag des Staatsraths Schinas aus Athen in der Philologen-Versammlung zu Ulm im Herbst 1842 . 294

III. Uebersichten.

I. Uebersicht der Zeitschriften.

Deutsche Jahrbücher: Hoffmann (von Fallersleben), die deutschen Studien auf preuss. Universitäten und Schulen. 196—200
Gymnasialzeitung, August bis November 1842. . . 200—201
Diesterwegs rheinische Blätter, Juli bis Decbr. 1842. 201—206
Aufsätze von Heffter, Thilo und Diesterweg.
Rheinischwestphälischer Anzeiger von 1842. Ueber Schul- und Gymnasialwesen . . . . . 206—212
Schulblatt für die Provinz Brandenburg, herausgegeben von Dr. Otto Schulz, Striez und Ule, 1. und 2. Heft von 1842 . . . . . 309—314
Stettiner Börsennachrichten der Ostsee: Die Ergänzung unserer Knabenerziehung durch gehörige Ausbildung des Körpers . . . . . 314—318
Berliner litterarische Zeitung: zwei Artikel, über das religiössittliche Bewusstsein der Philologen und über die preussischen Elementarschulen . . . . . 550—561

II. Uebersicht der Flugschriften.

Feier des 67. Geburtstages von Vater *Krüsi* in Gais . . } 318
Broschüre über die Suspension des Oberlehrers *Witt* zu Königsb. }

IV. Uebersicht der amtlichen Schriften.

Des K. preuss. Ministeriums der geistl. und Unterrichtsangelegenheiten, Anweisung zur Einrichtung der allgemeinen Elementarschulen, — nebst Andeutungen über die Einrichtung der höhern und niedern Stadtschulen 396—401

IV. Archiv der culturpolitischen Gesetzgebung.

1. Preussen.

Circular-Erlass des Finanzministeriums vom 11. März 1842 an sämmtliche Regierungen in Betreff der jungen Leute, die sich zu Mechanikern im Gewerbsinstitut bilden wollen (Auszug) 562
Circularverfügung der K. Regierung zu Minden an die Schulinspectoren, die Abfassung amtlicher Berichte betreffend, vom 26. Jan. 1842 . . . . . 562—565
Circularverfügung vom 12. Apr. 1842 an sämmtl. K. Regierungen, die Beaufsichtigung der Privatschulen betreffend . 565
Ministerial-Circular vom 28. Apr. 1842, betreffend die Berücksichtigung der theolog. Wissenschaften und die Fähigkeit zum Religionsunterricht bei den Prüfungen pro facultate docendi 566
Circular vom 14. Mai 1842, dass den Stollbergischen Beneficiaten

ein Abgangszeugniss der Reife vom Pädagogium zu Ilfeld in Preussen die Stelle eines Maturitätszeugnisses vertreten soll (Auszug) . . . . . Seite 567
Circularverfügung vom 7. Mai 1842 an die Regierungen und Provinzialschulcollegien, betreff. die Maturitäts-Prüfungen bei den Entlassungs-Prüfungs-Commissionen der h. Bürger- und Realschulen 567
Auszug einer Circularverfügung an die Regierungen vom 24. Apr. 1842, betreffend die Beiträge von Gutsherrschaften, als Besitzern von Bauernhöfen, zu den Schullasten . . 568
Verfügung an den Oberpräsidenten der Provinz Posen die Anwendung der deutschen und polnischen Sprache in den Schulen betreffend 569
Cabinetsordre vom 28. Febr. 1842 und Verfügung vom 6. Mai in Betreff der Stempel- und Gebührenfreiheit der Kleinkinderbewahranstalten (Auszug) . . . . . —
Circular vom 20. Mai 1842, die schulpflichtigen Kinder der herumziehenden Gewerbsleute und Schauspieler betr. (Auszug) —
Staatsministerial-Protocoll vom 18. Jan. 1842, die Pensionen der in gerichtlichen Untersuchungen gestandenen Staatsdiener betreffend . . . . . —
Verfügung vom 10. Jun. 1842 wegen der Gehaltsquittungen der Schullehrer. (Auszug) . . . . . —
Verfügung vom 8. Aug. 1842 an den Oberpräsidenten von Westphalen wegen der Theilnahme der nicht confirmirten Jugend an öffentlichen Tänzen. (Auszug) . . . . . —
Die Bildung von Vereinen für sittlich verwahrloste Unmündige empfohlen von der Regierung zu Gumbinnen, 14. Mai 1842. —
Ministerial-Circularverfügung vom 18. Sept. 1842, betreffend die Zulassung von Illiteraten zu den Prüfungen für das städtische Schulwesen . . . . . —
Circular der Regierung zu Cöslin vom 1. Sept. 1842, den Gebrauch des kirchl. Gesangbuchs in den Schulen betreffend 570
Circular der Regierung zu Trier vom 16. Nov. 1842, betreff. die Bildung eines Baufonds zu Schulhausbauten . . 571
Circular der Regierung zu Coblenz vom 23. Nov. 1842, betreff. die Beschränkung der Schullehrer in Ertheilung von Privatunterricht 572
Circular des rheinischen Provinzialschulcollegiums vom 15. Nov. 1842, den Unterricht in der Muttersprache betreffend . —
Ministerial-Circularverfügung vom 2. Dec. 1842, betreffend die Prüfung der Candidaten des höhern Schulamts in den Naturwissenschaften . . . . . —

Sachsen-Meiningen-Hildburghausen.

Ordnungen für die Realschulen zu Meiningen und Saalfeld. Verordnung vom 11. Mai 1842 . . . . . 402—420

VI. Miscellen.

Fünfte Versammlung deutscher Philologen zu Ulm . . . 212
Versammlung der rheinisch-westphälischen Schulmänner zu Düsseldorf 215
Curiosität 216
Vereine norddeutscher Schulmänner 494
Akademie der Wissenschaften zu Berlin 495
Ankündigung neuer Schriften 575

