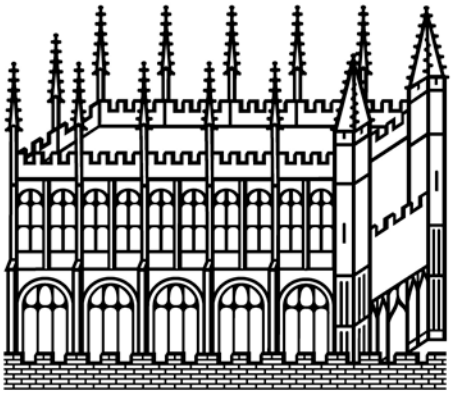


Bodleian Libraries

UNIVERSITY OF OXFORD

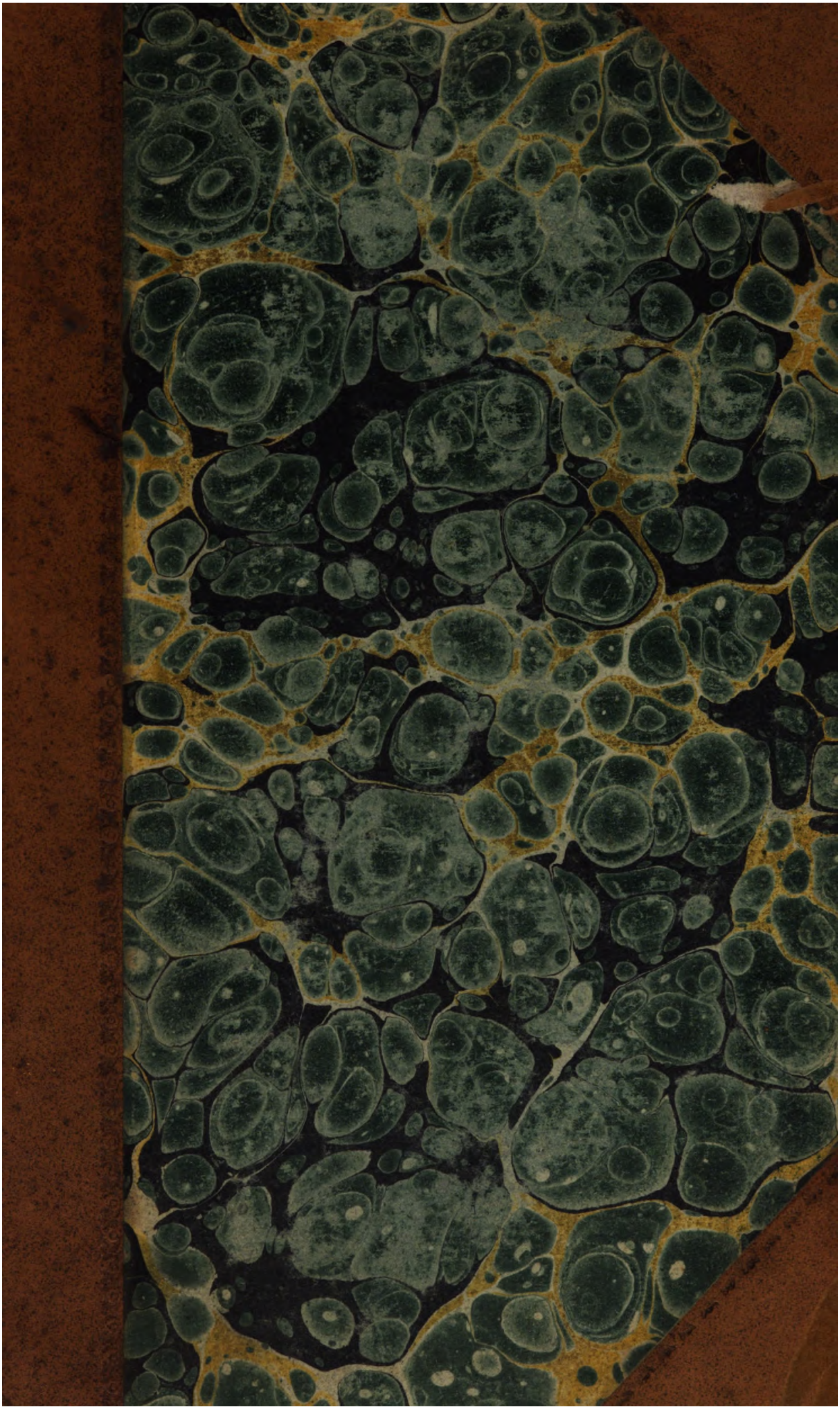
This book is part of the collection held by the Bodleian Libraries and scanned by Google, Inc. for the Google Books Library Project.

For more information see:

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



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



678

Per. 2621 e. 178
8

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.

Achter Band.

Januar bis Juni 1844.

Stuttgart.

Verlag der J. F. Cast'schen Buchhandlung.

1844.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Dr. K. E. Philipp Wackernagel's
Unterricht in der Muttersprache. *

Vom *Herausgeber*.

Anstatt mit allgemeinen Sätzen über die Genesis, das Wesen und die Tendenzen der pädagogischen Romantiker, die sich selbst als die christlich-nationale Schule bezeichnen, zu beginnen, wollen wir lieber gleich an die Analyse des obengenannten Buches und Autors gehen und erst aus dem Befunde derselben ein Urtheil zu gewinnen suchen. Indem ich selbst aber diese Analyse bereits für mich gemacht habe — hier wird sie für den Leser nur wiederholt — und in Folge derselben zu einem Urtheile gekommen bin, das, bei aller Anerkennung des mannichfachen Guten in Einzelnheiten, doch im Ganzen nicht sehr günstig lautet, so setze ich mich der Gefahr aus, dass Leser einer gewissen Sorte meiner Kritik andre als wissenschaftliche und sachliche Beweggründe unterlegen. Für's Erste sind Hr. W. und ich Concurrenten, in sofern wir beide Deutsche Lesebücher herausgegeben und über den Unterricht geschrieben haben: erster Grund zur Feindschaft. Für's Zweite haben ein paar Behörden die W'sche Schrift ihren Untergebenen empfohlen, was bei meinen Aufsätzen über Sprachunterricht nicht der Fall ist: zweiter Grund zur Feindschaft. Bekanntlich liessen die Lorbeeren des Miltiades den Themistokles

*) Vierter Theil des Deutschen Lesebuchs. Stuttg. 1843. (VI u. 108 S. 8.)

Einem früher gegebenen Versprechen gemäss liefern wir in dem laufenden Jahrgange eine Reihe von Aufsätzen über den Unterricht in der deutschen Sprache und Litteratur. Um den Leser vorläufig zu orientiren, geben wir in dieser Note ungefähr den Inhalt derselben an. Wir haben zu besprechen:

A. Die allgemeinen Principien des deutschen Unterrichts.

B. Die herrschende Praxis und die von Verschiedenen aufgestellten Ansichten.

I. Der deutsche Unterricht vor Becker und Grimm.
II. Fortschritt durch die von Pestalozzi vorbereitete Elementardidaktik.
III. Die sogenannte Becker'sche Schule.
IV. Die Grimm'sche Schule in ihrer Reinheit.
V. Die Romantiker. (Günther, Hülsmann, Wackernagel.).
VI. Die Vermittler. (Götzinger, Hiecke, Kellner, Curtmann, O. Schulz, Bormann, Schröder, Viehoff, Weber, Meyer, Weigand.)

C. Meine eigene Theorie und Praxis.

Dies ungefähr ist der logische Gang; Zeit und Gelegenheit wird die Folge der Artikel bestimmen. Aus der Becker'schen Schule ist Hr. Wurst bereits besprochen, von den Vermittlern Hr. Prof. Hiecke.

nicht schlafen. Dazu kommt noch Drittens die Aeusserung des Hrn. W. (S. 10) über mich, nach der es um mein Christenthum und meinen nationalen Sinn mehr oder weniger schief stehen soll: dritter Grund zur Feindschaft. Den klugen Leuten nun, welche so calculiren, erlaube ich mir, ehe ich zur Sache komme, zu bemerken, dass ihr Calcul für Leute ihrer Art richtig sein mag, er aber auf Hrn. W. und mich keine Anwendung findet. Wenn Hr. W. und ich streiten, so streiten nicht Er und ich, sondern zwei entgegengesetzte Lebens- und Weltanschauungen, die theilweise durch entgegengesetztes Naturell bedingt sind, miteinander; die Sachen kämpfen, nicht die Personen, oder doch die Personen nicht als solche. Dass ich Hrn. W. für einen in deutschen Dingen gründlich erfahrenen Gelehrten und dabei für einen sehr geistreichen Mann halte, brauche ich nicht besonders zu sagen, da jedem urtheilsfähigen Leser seiner Schriften diese Eigenschaften aufgestossen sein müssen; ich halte ihn aber auch für einen durchaus redlichen Mann, der nur dem dient, was er für Wahrheit hält und der keine Nebenabsichten kennt. Obendrein ist Hr. W. ein liebenswürdiger Mann, der Jedem, der ihn persönlich kennt, Zuneigung einflösst. Ich denke, das genügt, um der Beschränktheit und Gemeinheit die Möglichkeit zu nehmen, meine Polemik gegen Hrn. W's Ansichten — denn polemisch werd' ich sein — misszuverstehen.

Ich füge dieser Vorbemerknng eine zweite an; sie betrifft meine Beurtheilung der W'schen Ansichten. Der bürgerliche Richter beurtheilt bei Processen den Thatbestand, nachdem dieser erforscht ist, nach dem Jedem bekannten geltenden Gesetze; ein solches Gesetz fehlt der wissenschaftlichen Kritik, der Kritiker legt eine fremde Ansicht an den Maassstab der von ihm für wahr gehaltenen Principien. Nun könnte ich diese meine Principien des deutschen Unterrichts vorausschicken, was für den Leser eine Bequemlichkeit darböte. Indem aber meine Principien dadurch, dass sie aufgestellt werden, noch nicht wahr werden, dieselben vielmehr als wahr erwiesen werden müssen, ziehe ich es vor, damit vorläufig zurückzuhalten und den Versuch zu machen, sie — wo möglich — zunächst indirect zu beweisen, indem ich fremde Ansichten nach ihnen beurtheile. Inwiefern durch dies Verfahren ein indirecter Beweis möglich ist, braucht gebildeten Lesern nicht erst gesagt zu werden. Der directe Beweis von der Richtigkeit meiner Principien muss darin bestehen, dass ich später zeige, welch ein deutscher Unterricht aus ihnen folgt. Ob beiderlei Beweise gelingen, werden die Leser zu entscheiden haben.

Kommen wir nun zu Hrn. W. Ich muss mit der Klage beginnen, dass er seine Ansicht über den Muttersprachunterricht in der unvollkommensten Form didaktischer Darstellung — nämlich in der dialogischen — gegeben hat, wobei ich zugleich zu bedauern habe, dass es Hrn. W. nicht gelungen ist, seinem

Dialog denjenigen dialektischen Bau und Fortgang zu geben, wodurch diese Form auch nach Aristoteles, dem Erfinder des Buches, noch erträglich und, unter Umständen, sogar der abhandelnden Form vorzuziehen ist. Indem es nun in dem W'schen Gespräch nicht der Gedanke ist — das Object, — das sich nach inneren Gesetzen vor unsern Augen entwickelt und zwar so, dass dem einen der Interlocutoren die positive, thetische, dem andern die negative, antithetische Seite der Sache zugefallen wäre, Hr. W. das Wort „Gespräch" vielmehr in dem Sinne einer zwar geistreichen, aber durchaus losen Conversation S. 89 genommen hat, in welcher nicht das Object, sondern das Belieben der Subjecte, denen bald dieses, bald jenes einfällt, den Gang bestimmt, wozu noch ein sichtbares Nachahmen des sicherlich nicht musterhaften Hamann kommt: so ist daraus eine Ordnung der Materien und Gedankenfolge entstanden, die in dieser Gestalt, eben weil sie keine organische, keine gedankenmässige ist, schlechterdings keine Beurtheilung zulässt. Ich bedaure dies darum, weil ich nothgedrungen den Faden der W'schen Gedanken unzähligemal zerreissen und die Stücke wieder zusammenknüpfen muss, woraus möglicherweise der Schein entsteht, als machte ich mir die Sache erst zurecht, um demnächst mit der Widerlegung leichter fertig werden zu können. Ich muss mir auch das gefallen lassen, wage indess zu hoffen, dass Leser, welche die W'sche Schrift gelesen haben und sie mit und nach diesem Artikel noch einmal lesen, mein Verfahren billigen werden. Ich werde demnach in dem Gespräche zunächst Dreierlei unterscheiden: Hrn. W's Ansicht vom deutschen Unterrichte überhaupt, — das Material, welches er bringt, — seine Lehre über das Lehren.

Also zuerst von der Ansicht überhaupt. Unterscheiden wir in diesem Abschnitte 1. Stellung der Muttersprache, 2. Quelle und Boden des Muttersprachunterrichts, 3. Das, was aus der Quelle entspringt, auf dem Boden wächst.

Diesem lassen wir billig Zweierlei vorausgehen, was theils als die Wurzel der Ansicht betrachtet werden, theils dieselbe erläutern kann. Was denkt Hr. W. von der Bildung? was von der heutigen Pädagogik?

Ueber die Bildung ist S. 11 und 12 geredet. Es wird von der traditionellen Volksbildung eine über dieselbe hinausgehende künstliche Bildung unterschieden, welche, genauer betrachtet, zum grossen Theile in der Ausbeute bestehe, welche die Erforschung dessen gibt, was das Volk unmittelbar ist und hat; eben so wird von der falschen, leichtfertigen Bildung, jener schalen Prosa, die keine Vergangenheit und keine Zukunft hat, die im Genusse der materiellen Gegenwart lebt und ihrem Gott dankt, dass sie nicht ist wie jener Hirte oder dieser Bauer, die wahre, ernste Bildung unterschieden,* der alles Grosse und Schöne

* Da wir nicht scherzen wollen, so führen wir die erste Hälfte der

heilig sei und der (weil es von Hause aus schief um ihr Christenthum stehe) über Nacht die Decke vom Auge genommen werden könne. Uebrigens sei die reine Seele rein vor der Bildung, rein trotz der Bildung, rein nie und nimmer durch die Bildung.

Wenn es möglich wäre, über irgend einen pädagogischen Punkt eine Untersuchung anzustellen, ohne den Begriff der Bildung zuvor bestimmt zu haben, so könnten wir das hier über die Bildung Gesagte als nebensächlich unbeachtet lassen. Der Begriff der Bildung ist aber Ausgangspunkt und Fundament jeder pädagogischen Untersuchung, wenn es anders wahr ist, dass die Pädagogik (wovon die Didaktik ein Theil) die Wissenschaft ist, welche lehrt, wie man den Menschen bilden soll. Es ist zu bedauern, dass Hr. W. auf dieses Fundament so geringe Sorge verwandt hat; seine Begriffsbestimmung (wenn ich diesen Namen hier gebrauchen darf) lässt so Vieles unbestimmt und bestimmt Andres so falsch, dass wir von vorn herein keine grosse Hoffnung auf Solidität des weitern Baues fassen dürfen.

Wir müssten nur wiederholen, was wir anderwärts bereits über das Wesen der Bildung zu sagen versucht haben, * wenn wir die positiven und negativen Fehler der obigen Erklärung im Einzelnen aufweisen wollten. Wir machen nur im Vorübergehen auf einige Gebrechen und Lücken aufmerksam. Zuerst sollte man auf dem christlichen Standpunkte des Hrn. W. die Ketzerei „rein vor der Bildung“ u. s. w. nicht vermuthen. Der rationalistische Sirach (10, 22) sagt zwar: „Der Mensch ist nicht böse geschaffen,“ die christliche Orthodoxie nimmt aber bekanntlich an, dass der Mensch von Hause aus des Teufels ist (une maudite race, sagte Friedrich II. zu Sulzer); sie ist so weit entfernt, an die Möglichkeit einer ursprünglich reinen Seele zu glauben, dass sie vielmehr eine ursprüngliche Verderbtheit annimmt, die sie durch die Hypothese der Erbsünde (Rom. V, 12: *Διὰ τοῦτο ὥσπερ δι' ἑνὸς ἀνθρώπου ἡ ἁμαρτία εἰς τὸν κόσμον εἰσῆλθεν κ. τ. λ.*) zu erklären versucht hat. Wir „Weltweise“ acceptiren nun die Paulinisch-Tertullianische Hypothese nicht, anerkennen aber die Thatsache, dass der natürliche Mensch (*ψυχικὸς ἄνθρωπος*, I. Corinth. II, 14) seinem Begriffe in keiner Weise entspricht, und schliessen daraus auf die Nothwendigkeit der Bildung, durch die der blos natürliche Mensch zum sittlich-vernünftigen Menschen wiedergeboren werden muss. Wie man sich nun auch diese Wiedergeburt vorstellig mache, ob man sich an die orthodoxe Dogmatik halte und mit ihr Alles von der Offenbarung und Gnade hoffe, oder ob man irgend einer philosophischen Erklärung huldige: jedenfalls wird Hr. W. zugeben müssen, dass auch seine

---

Antwort auf die Frage, was wahre, ernste Bildung sei, nur an, ohne Glossen darüber zu machen. Sie heisst: „Erstens die, die wir beide lieben.“ (S. 11.)

* Moderne Humanitätsstudien. Erstes Heft. (Die moderne Philologie.) Stuttg. 1840. — S. 7. Dasselbe. Zweites Heft. Zürich 1843. S. 1—6.

Vorstellung von der Volksbildung jenen angeführten Satz nicht bestehen lassen kann, wesshalb wir ein für allemal annehmen, dass die Reinheit der Seele nicht vor und trotz der Bildung (das wäre ja J. J. Rousseau's Naturalismus), sondern recht wesentlich durch die Bildung möglich ist * — Fürs Zweite können wir den Gegensatz von wahrer, ernster und falscher, leichtfertiger Bildung in dieser Weise nicht gelten lassen; was Hr. W. die falsche und leichtfertige Bildung nennt, dürfte die Abwesenheit der Bildung sein oder doch nur der Schein derselben. So bleibt uns denn drittens die wahre und ernste Bildung, und hier würde nun Hr. W. wohlgethan haben, sich nicht mit einem ausweichenden „Was wir lieben" zu helfen, sondern der Frage auf den Leib zu gehen und zu untersuchen 1. Was Bildung im Allgemeinen ist, 2. Was sie im Besondern ist, nämlich einmal in der deutschen Nation, dann in den verschiedenen Zeiten derselben und endlich in ihren verschiedenen Ständen, 3. Was sie im Einzelnen, in der Einzelnheit des Individuums ist. Der Gegensatz von „traditioneller" Volksbildung und der über dieselbe hinausgehender „künstliche" Bildung ist auch nicht haltbar, und wenn wir in der Erkenntniss des Wesens des nationalen Ethos, das nach Hrn. W. zum grossen Theile die höhere Bildung ausmacht, allerdings einen wesentlichen Theil aller höheren Bildung mit ihm sehen, so wäre es wünschenswerth gewesen, wenn uns Hr. W. auch die andern Stücke der höheren Bildung genannt hätte. Denn mit dem Sinne für Poesie, der nach Hrn. W. der falschen Bildung, die er auch als „schale Prosa" charakterisirt, fehlen soll („Sie nehmen ein Aergerniss an aller Poesie und lesen blos, weil es verlangt wird"), ist die höhere Bildung doch in der That nicht hinlänglich charakterisirt, wozu noch kommt, dass dieser Sinn eben so gut mit der blossen Volksbildung als mit der höheren Bildung verbunden sein kann. Indem es nun Hrn. W. nicht gefallen hat, sich über diese nothwendige Vorfrage befriedigend auszusprechen, hat er seiner Ansicht einen schlechten Dienst geleistet. Denn jeder nicht ganz gedankenlose Leser muss sich jetzt à peu près in die Seele des Hrn. W. hinein einen Begriff von Volks- und höherer Bildung machen, damit er die Vorschläge über den deutschen Unterricht an demselben messen könne, indem jene Vorschläge als Mittel für einen Zweck zu betrachten sein werden, welcher Zweck eben kein anderer sein kann, als das W'sche Ideal von Bildung von einer Seite her (vom Muttersprachunterricht aus) zu realisiren. Sehr viele Leser werden es von vorn herein bequemer finden, die Vorschläge an ihrem Bildungsideal zu messen. Wir selber sind gewissermassen in diesem Falle, weil es uns zu gewagt dünkt, die oben mitgetheilten aphoristischen Aeusserungen

* Dass ich die Philosophen bei diesem Satze auf meiner Seite habe, ist bekannt; wenn Hr. W. das Paulinische Wort (Rom. X, 17): ἡ πίστις ἐξ ἀκοῆς einmal ergründen will, so dürfte er finden, dass auch dieser auf meiner Seite ist.

über Bildung in der Art zu ergänzen, wie Cuvier sich anheischig machte, aus einem Knochen das ganze (unbekannte) Thier zu construiren. Ohne jenen Mangel wäre unsre Kritik eine doppelte geworden: wir hätten die W'schen Ansichten einmal an seinem eigenen Begriff von Bildung und erst dann an unsern Principien geprüft.

Wir kommen zur zweiten Vorfrage, zum zweiten Fundament jeder Untersuchung über einen Theil der Erziehung. Der Begriff der Bildung, über den wir bei Hrn. W. keine befriedigende Auskunft fanden, gibt das Ziel der Erziehung an; der Begriff der Pädagogik, nach dem wir jetzt forschen wollen, bestimmt die Ansicht, die man von den Mitteln der Erziehung hat. * Nun erklärt sich Hr. W. nirgends direct über die Pädagogik, er sagt uns aber auf indirectem Wege, durch Kritik wohlbekannter pädagogischen Ansichten, genug, um uns in den Stand zu setzen, durch einige Rückschlüsse seine positive Ansicht über den hier in Betracht kommenden Theil der Pädagogik (die Bildung durch Unterricht) zu erlernen. Wir finden nämlich bei ihm einige pikante Sarkasmen gegen das Bestreben, den Verstand der Kinder zu üben, ganz im Geschmacke der Tieck'schen Farcen aus der Zeit des Phantasus, wo die deutsche Poesie oder vielmehr das, was damals bei Einigen für Poesie galt, in ihrem Kriege gegen den gemeinen Menschenverstand selbst um den gesunden Menschenverstand gekommen war, wo Verrücktheit für Genialität ausgegeben wurde und dem Inhaber so zu sagen ein Adelsdiplom gab, ein Patent aparter Geistreichigkeit. Dahin rechnen wir die „Dünkelübungen," wie S. 27 die sog. Denkübungen titulirt werden, dahin die Citate auf S. 28 und 30 aus Tieck's Verkehrter Welt und aus Platens verhängnissvoller Gabel, dahin die „Schalkhaftigkeiten" S. 29 — 30 über das „bewusste" Lernen und die „formelle" Bildung, die Hr. W. mit derselben Bewusstlosigkeit über ihr Wesen verhöhnt, mit der sie von solchen, die nicht philosophisch geschult worden sind, manchmal angepriesen und gegen Angriffe (z. B. die meinigen) vertheidigt worden ist. Es ist Schade, dass Hr. W. an diesen und ähnlichen Stellen aus dem Charakter des didaktischen Schriftstellers gefallen ist; das Lächerliche ist eine dem Tendenzschriftsteller; der eben nur Recht behalten und die Leser à tout prix gewinnen will, erlaubte Waffe; der untersuchende, der lehrende Schriftsteller sollte sich schon darum dieser Waffe nicht bedienen, weil ein selbst guter Spass nichts widerlegt, nichts beweist. Dass der Vernünftigste durch Missverstand oder Uebertreibung dumm werden kann, weiss Jeder; wenn man aber als didaktischer Schriftsteller Ansichten als falsch bestreiten will, so muss man diese Ansichten in ihrem

* Wenn wir Pädagogik schlechtweg sagen, so schliessen wir die Didaktik (Methodik ohnedies) ein. Bei *Herbart* zerfällt die Pädagogik bekanntlich in drei Capitel: Regierung (Disciplin), Unterricht und Zucht (Erziehung).

Kern, nicht in ihrer zur Carricatur gewordenen Uebertreibung fassen. Auch ich spüre manchmal einen aristophanischen Kitzel in mir und bin oft genug versucht, Verkehrtheiten zu komödiren; ich überwinde aber diese Neigung und so werde ich mich auch diesmal bestreben, so wenig amusant als möglich zu sein. Wir sagen also, dass Hrn. W's Ansicht von der Bildung durch Unterricht erstens am crassesten Materialismus leidet, welcher Materialismus die Folge der allgemeinen Misologie, oder wenn man lieber will, Logophobie ist, an der die ganze romantische Schule, von der Hr. W. ein Nachzügler ist, krank liegt. Man wird hier keine erschöpfende Physiologie derjenigen Lebens- und Weltanschauung, welche durch die sogen. * romantische Schule vor dreissig Jahren ausgesprochen worden ist, erwarten; für unsern Zweck genügt es, nur dies Eine zu bemerken, dass der Romanticismus, aus verschiedenen Ursachen entspringend, diejenige Abnormität des Bewusstseins ist, bei welcher dieses eine Stufe der menschheitlichen, nationalen oder individuellen Entwickelung gewaltsam in sich fixirt, ebenso gewaltsam von der wirklichen Welt abstrahirt und sich so in eine phantastische Welt hineinlebt und nach den Gesetzen dieser, nicht der Wirklichkeit zu fühlen, zu denken und wo möglich auch zu handeln beflissen ist. Dass unsere deutschen Romantiker sich in unser Mittelalter, „in die Zeiten des Glaubens, des Ritterthums, des Minnegesanges“ u. s. w. hineinphantasirten, hat der Sache den (zufälligen) Namen gegeben, ist aber für das Wesen der Sache gleichgültig: die deutschen Patrioten einer gewissen Sorte, die Herrn Follen, nunmehr in Zürich, zum deutschen Kaiser machen und Deutschland in, ich weiss nicht wie viele, Gaue theilen wollten; ebenso diejenigen Franzosen, die während der Revolution davon träumten, aus Frankreich ein neues republikanisches Rom zu machen, diese waren eben so gut Romantiker als diejenigen, welche von Schiller und Göthe nichts mehr hören, sondern nur die göttliche Komödie oder den Parcival gelten lassen wollten, oder diejenigen, welche wieder katholisch wurden, oder diejenigen, welche gern den mittelalterlichen Adel restaurirt hätten. Dass der Verstand in den Romantikern nicht die dominirende Kraft ist, braucht nicht gesagt zu werden; eher muss besonders erwähnt werden, dass die Romantiker auch mit dichterischer Phantasie nicht besonders gesegnet sind. Gerade weil ihnen die positive Phantasie, die Gestalten schafft, versagt ist, fallen sie der negativen Phantasie anheim, die sich selber etwas weiss macht.

* Dieses „sogenannte“ ist wenigstens einmal dem Worte vorzusetzen, um darauf aufmerksam zu machen, dass die künstliche Vermittelalterung, welche die neuromantischen Poeten, Philosophen und Politiker vor dreissig Jahren mit sich vornahmen, ein wesentlich Andres ist, als die Welt- und Lebensanschauung der romantischen Dichter des Mittelalters. Beide unterscheiden sich wie die wirkliche Welt sich von der gemalten Theaterwelt unterscheidet, oder auch wie ein naives junges Mädchen von einer alten Jungfer, die albern thut um für jung zu gelten.

Der heutige Landjunker, der sich eine „burgartige Wohnung“ zurichtet oder auf ein Turnier reitet und sich dabei als biderben Ritter des Mittelalters denkt, ist ein Romantiker; der Schüler, der sich eine farbige Mütze und eine kolossale Pfeife mit dicken Troddeln kauft und sich damit für einen Studenten hält, ist ein Romantiker; der (wissenschaftlich gebildete) Neu-Altlutheraner, der glaubt, er glaube an den Glauben, den die Redactoren der augsburgischen Confession vor dreihundert Jahren geglaubt haben, ist ein Romantiker. Eben weil der Romanticismus ein gewaltsames Flüchten aus dem, was ist, in das ist, was nicht ist, weil der Romantiker auch bei dem besten Willen das Bewusstsein seiner Wirklichkeit nicht vernichten kann,* der Zustand seiner Seele ein gemachter ist, eben darum muss der Romantiker mit einem gewissen Fanatismus sich der Wirklichkeit entgegensetzen. Hr. W. gehört zu den unschuldigsten Romantikern, zu denen nämlich, welche das poetische Entwicklungsstadium in sich fixirt haben und nun fanatisch gegen Alles thun, was entweder vor oder hinter diesem Stadium liegt.** Vor ihr liegt die mangelhafte, für Poesie noch nicht empfängliche Bildung, wie wir sie bei gar vielen sonst wackeren, aber nicht innerlich schönen Menschen erblicken, die durch ihren Beruf auf das Positive gewiesen sind und die seltener darum, weil sie aus unedlem Stoffe gebildet, als darum, weil sie unablässig mit der Noth des Lebens zu kämpfen haben, das Gefühl für Poesie nicht in sich haben ausbilden können. Wie sich Hr. W. zu dieser Stufe verhält, haben wir oben gesehen: er verachtet sie, sie ist ihm profanum vulgus. Hinter dem poetischen Stadium aber liegt das philosophische, ein Standpunkt, der wohl den poetischen, weil er ihn überschaut und aufgehoben in sich trägt, gerecht beurtheilen, aber von diesem nicht ebenfalls wieder verstanden werden kann: diesen philosophischen Standpunkt hasst Hr. W., er ist sein bête noire, sein Popanz, sein Knecht Ruprecht. Wenn schon Goethe, den sein eminenter gesunder Menschenverstand vor dem Romanticismus bewahrte, wie er ihn denn auch als das Kranke fasste, während ihm das Classische das Gesunde war, wenn schon dieser sich gratuliren konnte, „dass er nie über das Denken gedacht“ habe, so muss ein Romantiker, wie Hr. W., vor dem Denken über das Denken einen Abscheu empfinden, wie wir Andere ihn etwa vor dem Menschenfressen fühlen. Positive, auf Naturbeschreibung oder geschichtliche Ueberlieferung

* Er müsste es denn so weit bringen wie der Held des Cervantes.

** Nicht leicht ist Jemand aus Einem Stück, und so muss bemerkt werden, dass sich der genannten Eigenschaft eine zweite zugesellt, welche darin besteht, dass Hr. W. — so viel ich habe erschliessen können — die Religiosität des sechszehnten Jahrhunderts (wesshalb ich ihm ein „Heide“ bin) gewaltsam festzuhalten, oder vielmehr, da die Sache für einen von der neueren Cultur beleckten Menschen ihre Schwierigkeiten hat, wieder zu gewinnen sucht. Die politische Ansicht des Hrn. W. ist mir zu wenig bekannt, doch muss ich vermuthen, dass sie im besten Sinne liberal ist.

gegründete Wissenschaft lässt der poetische Romantiker neben der Poesie gelten und betreibt diesen oder jenen Zweig derselben vielleicht mit Eifer: wie es aber Menschen geben kann, die sich mit dem sog. Gegebenen nicht begnügen und die Lücken desselben nicht mit dem sog. Glauben stopfen mögen; die dagegen finden, die Anschauung, wie sie die Erfahrung gibt, stecke an allen Ecken und Enden voller Widersprüche für das rechte Denken, müsse darum erst denkbar gemacht und dann müsse das Denken selbst untersucht werden: das begreift der Romantiker nicht und kann es nicht fassen. Was er dagegen fasst, das ist ein tiefer Abscheu gegen Alles, was mit der ihm so verhassten Philosophie nur entfernt in Verbinduug steht, und da die Logik der Philosophie das Werkzeug liefert — ein Werkzeug zu einer lächerlichen Arbeit, denn was fienge der Dichter wohl mit Definitionen, kategorischen und apodiktischen Urtheilen und den verschiedenen syllogistischen Figuren wohl an? —, so fasst er diese zunächst und verfolgt sie bis in die Grammatik, ja bis in jedes Buch hinein, das eine streng logische Eintheilung zeigt und etwas anders als „ein schöner Garten“ sein will, wie er S. 5 beschrieben ist. Diese Misologie spricht sich an vielen Orten der vorliegenden Schrift aus: Hr. W. kann gar nicht fassen, was Jemand, der den Stoff erhalten, noch weiter prätendiren könne, und die — richtig verstanden — durchaus richtige Forderung, dass nicht nur gelernt, sondern über das Lernen selbst ein Bewusstsein gewonnen werden müsse, weiss er nur zu verhöhnen, indem er ironisch vorschlägt, den Kindern während des Essens die Mechanik des Kauens beizubringen, damit beim Essen auch eine formelle Bildung sei; wie man den Säuglingen, die sich beim Sehen und Hören so dumm anstellen, auch anfangs mit einiger Optik und Akustik zu Hülfe kommen könnte, oder doch wenigstens mit der Definition der geraden Linie. Ein ironisches „Nur die wissenschaftliche Bildung hilft vor Gott und Menschen“ ist, so zu sagen, der dickste Trumpf, den Hr. W. am Ende ausspielt. Wir geben uns nicht der Hoffnung hin, Hr. W. sei von seiner Misologie und seinem Materialismus abzubringen, denn er ist eben ein Romantiker, der sich capriciirt so zu sein, wie er einmal sein will, und der nur den Standpunkt, auf dem es eine Poesie gibt, nicht aber zugleich denjenigen, auf welchem durch einen Aristoteles eine Poetik entsteht, anerkennt; — aber wir haben einige Hoffnung, dass der unbefangene Leser, wenn er nun Hrn. W. selbst als Theoretiker auftreten sieht, die Theorie eines solchen Lehrers etwas scharf zu betrachten sich veranlasst fühlen wird.

Zu dieser Misologie und diesem Materialismus, zwei Fundamente, auf die sich allerdings eine Pädagogik gründen lässt, wenn auch nicht die rechte, kommt nun bei Hr. W. ein Andres, das seine Didaktik in den Grund und Boden hinein ver-

dirbt: wir wollen es seinen Objectivismus nennen; es findet sich S. 31, wo es heisst:

Philipp. „Die Verstiegenheit der rationalistischen Pädagogik kommt aus der Erniedrigung der Wissenschaft. Man will nicht das Object erkennen, sondern das Subject bilden oder unterhalten. Man hat keine Hochachtung vor dem Object, weder vor seiner Ewigkeit noch vor seinem Organismus ..... Während die Einführung der falschen Wissenschaft, des Affen der wahren, des Rationalismus in die Schulen, daselbst den Sinn für wahre Wissenschaft ertödtet und durch die ungehörige Vorausbildung des Verstandes zuletzt alle productiven Anlagen irre leitet, würde die wahre Wissenschaft in dieser Hinsicht ganz gefahrlos sein, vielmehr Hand in Hand mit Glauben * und Poesie * gehen."

---

* Was das für eine Wissenschaft ist, die Hand in Hand mit der Poesie soll gehen können, verstehen wir nicht; hätte Hr. W. sich über das Wie erklärt, so würden wir einen Versuch machen, ihn zu widerlegen. Unsres Wissens ist die Wissenschaft Prosa, Prosa dans toute la force du terme, und Poesie und Prosa unterscheiden sich uns also, dass in der Poesie die Seele sich zu dem Stoffe (den Vorstellungen) frei schaffend verhält, so zu sagen, subjectiv, so dass der Stoff in seiner Bestimmtheit Geschöpf der Seele ist und das Leben der Seele darstellt; während in der Prosa der Gegenstand nach seiner Realität dargestellt sein will, der erkennende Geist sich vom Objecte bestimmen lassen muss. Diess gilt unbedingt von der historischen und didaktischen Prosa; bei der rhetorischen erleidet es eine kleine Einschränkung, indem hier der Redende oder Schreibende sittliche Zwecke hat, so dass die rhetorische Prosa wieder subjectiv wird, ohne das sie jedoch dadurch mit der Poesie zusammenfällt. Wir bleiben also dabei, dass Poesie und Wissenschaft auf zwei ganz geschiedenen Gebieten liegen und von einem Hand-in-Hand-gehen dieser specifisch differenten in keiner Weise die Rede sein kann. Wird der Versuch gemacht, diese oder jene Wissenschaft mit der Poesie Hand in Hand gehen zu lassen, wie dies einige nebelnde und schwebelnde christlich-poetisch-naturphilosophische Romantiker gethan haben, so kommt heraus, was wir wissen.

Dagegen sind wir mit Hrn. W. einverstanden, dass die wahre Wissenschaft mit dem Glauben Hand in Hand geht, nur, fürchte ich, nicht mit dem Glauben der Romantiker. Da bekanntlich über „Glauben und Wissen" ganze Bibliotheken geschrieben sind, so dürfen wir nicht hoffen, den Gegenstand in dieser Note zu erledigen; doch wollen wir in der Kürze wenigstens sagen, wie wir es meinen. Unsre Meinung ist aber, dass das, was Hr. W. „Glauben" nennt, und was bei den Theologen die *fides, quae creditur* heisst, auch ein Wissen ist; wir nennen nur das Glauben, was bei den Theologen die *fides, qua creditur* heisst. Wir unterscheiden mithin als Arten des Wissens

1. das natürliche Wissen, das an der Beobachtung und beglaubigten historischen Ueberlieferung seine Quelle hat;
2. das auf übernatürlichem Wege, durch sog. Offenbarung an die Inhaber desselben gekommene Wissen;
3. das metaphysische, durch Bearbeitung der Begriffe gewonnene Wissen.

Wenn wir nun das aus der sog. Offenbarung stammende Wissen (den sog. Glauben im objectiven Sinne) ein Wissen nennen, so wird Hr. W. gewiss gegen diese Bezeichnung nichts einzuwenden haben; wir aber müssen leugnen, dass dieses Wissen mit dem Wissen der ersten und der dritten Quelle Hand in Hand gehen kann, da es nur theilweise mit dem-

Karl. „Aber?“

Philipp. „Die Degradation der Wissenschaft zu einem blossen Bildungsmittel, zu einem Mittel, das subjective Bewusstsein zu erhöhen, entspricht auf dem Gebiete der Poesie dem Unwesen, vermöge dessen die Kunst ein blosses Mittel zur Beförderung der Moralität sein soll. Wahre Wissenschaft und Kunst befördern gewiss auch wahre Bildung und Moralität; aber dazu sind sie nicht da und sie befördern ausserdem noch manches Andre, während die degradirte Kunst und Wissenschaft ihren vorgeblichen Zweck nur zum Schein erreichen und in Wahrheit weder bilden noch bessern, sondern albern und eitel machen.“

Karl. „Und wie ist es mit der wahren Wissenschaft auf der Schule?“

Philipp. „Wenn du nichts dagegen hast, so wenden wir uns zur Sprache zurück.“

Wir lassen das W'sche Gleichniss auf sich beruhen, da

---

selben übereinstimmt. Der Apostel Paulus hat Mancherlei gewusst, wovon sowohl das natürliche als das besonnene methaphysische Wissen sich nichts träumen lässt, wozu es keiner Beispiele bedarf; auch *Luther* weiss (ich entnehme das Citat von Strauss), dass Ipsa terra et creatura sentit maledictionem suam, primum in eo, quod illa bona non fert, quae tulisset, si homo lapsus non esset. Deinde in eo quoque, quod multa noxia fert, quae non tulisset, sicut sunt infelix lolium, steriles avenae, zizania, urticae, spinae, tribuli, adde venena, noxias bestiolas, et si quae sunt alia hujus generis. Haec omnia per peccatum invecta sunt. Nec dubito, quin ante peccatum aura purior et salubrior, aqua fecundior, imo quoque solis lumen pulchrius et clarius fuerit.“ Der gesunde Menschenverstand weiss von diesen Dingen Nichts, die Naturforscher (die romantischen ausgenommen) wissen eben so wenig davon, und den Metaphysikern ist auch nichts davon bewusst, vielmehr werden sie unisono ein solches Wissen mit ihrem Wissen für unverträglich erklären.

Wenn indess nichts desto weniger auch wir den Glauben mit der Wissenschaft wollen Hand in Hand gehen lassen, so hat das bei uns folgenden Sinn.

Erstens versteht es sich von selbst, dass wir glauben, was wir wissen.

Zweitens ist uns der Glaube aber nicht nur ein blosses Fürwahr-halten oder Sich-gefallen-lassen, sondern das zur Gemüthskraft gewordene Wissen, er ist diejenige Treue gegen das als wahr Erkannte, durch die man sich demselben ohne Rückhalt hingibt, nöthigenfalls Leib und Leben für dasselbe einsetzt, und von der Hoffnung nicht lässt, das Rechte und Wahre werde siegen. In diesem Sinne sagen wir mit dem Verfasser des Hebräerbriefes (XI, 1): *ἔστιν δὲ πίστις, ἐλπιζομένων ὑπόστασις πραγμάτων, ἔλεγχος οὐ βλεπομένων.* Und bekräftigen mit ihm (XI, 6), dass es Ohne Glauben unmöglich ist, Gott zu gefallen.

Drittens gibt es ein Gebiet, in welches wir weder mit unserem Erfahren noch mit unserem Denken hineinreichen und über welches wir doch nicht lassen können uns Gedanken zu machen. Diese Conjecturen über das Jenseits können wir auch Glauben nennen. Während nun das, was die Orthodoxie vom Jenseits weiss, zum grossen Theile mit der positiven und metaphysischen Wissenschaft schlechterdings nicht in Uebereinstimmung zu bringen ist, geht unser Glauben mit der Wissenschaft in der That Hand in Hand, indem wir unsre Conjecturen über dieses dermalen von uns unerkennbare Gebiet unsrem Wissen gemäss machen, so dass das Eine dem Andern nicht widersprechen kann.

Gleichnisse bekanntlich hinken und darum nichts beweisen. Sonst würden wir der rationalistischen Pädagogik ebenfalls mit einem Gleichnisse gegen Hrn. W. zu Hülfe kommen. Dasselbe befindet sich Marc. II. 27, wo Jesus den Pharisäern sagt: *τὸ σάββατον διὰ τὸν ἄνθρωπον ἐγένετο, καὶ οὐχ ὁ ἄνθρωπος διὰ τὸ σάββατον.* So, könnte die rationalistische Pädagogik Hrn. W. antworten, ist auch die Wissenschaft für den Menschen und nicht der Mensch für die Wissenschaft.

Wir brauchen aber das Gleichniss nicht, um Hrn. W. zu widerlegen und die rationalistische und formalistische Pädagogik nebenbei. Diese Pädagogik fehlt darin, dass sie in der Wissenschaft nur ein Bildungsmittel sieht, wie sie bei der Methode darin fehlt, dass sie nur das lernende Subject ins Auge fasst;* Hr. W. in seinem Objectivismus oder Positivismus ist aber in seiner pädagogischen Einsicht noch nicht einmal bei dieser rationalistischen Pädagogik angelangt, und er selbst fehlt viel ärger, als sie, indem er gar keine Ahnung davon hat, dass zwischen der reinen Unwissenheit und dem reinen wissenschaftlichen Studium eben eine Uebergangsstufe liegt, — der erziehende Unterricht —, auf welcher die Wissenschaft sich gefallen lassen muss, einerseits in einer ihrem Begriffe nicht adaequaten Gestalt, die aber für das lernende Subject die allein fassliche ist, gelehrt zu werden, und andrerseits die Wissenschaft in der That vorzugsweise und zunächst Bildungsmittel ist. Herbart geht bekanntlich so weit, der unterrichtenden Seite der Erziehung die Erzeugung einer „Vielseitigkeit des Interesse“ und zwar einer „gleichschwebenden“ im Zöglinge zum Hauptziele zu geben. Wir finden diese Bestimmung ein wenig zu formal und finden es dem Zwecke der humanen Erziehung nicht entgegen, dass dieselbe neben dem humanen auch noch andre Zwecke habe. In keinem Falle kann aber der Zweck des schulmässigen (erziehenden) Unterrichtes die Wissenschaft sein. Die Wissenschaft soll und muss allerdings ein Gebiet haben, auf dem sie Selbstzweck ist; dieses Gebiet kann, soll und darf aber die Schule nicht sein. Diese Einsicht gehört so sehr zu den Axiomen der wissenschaftlichen Pädagogik, dass man fast versucht sein könnte, ein Buch, in welchem dieses Axiom verleugnet wird, als ein solches anzusehen, das ein Pädagog ungelesen lassen kann. Indess wollen wir nicht schon am Eingange die Hoffnung fahren lassen; treten wir hinein, vielleicht werden wir doch noch Götter sehen.

Wir beginnen also mit der Ansicht vom deutschen Unterrichte, und erkundigen uns zunächst nach der Stellung, welche Hr. W. der Muttersprache anweist.

Diese Stellung ist nun im Wesentlichen die rechte und wahre. Wir citiren die betreffenden Aeusserungen (S. 36—37): „Die Muttersprache ist die Sprache, die ich unmittelbar lerne,

* Die moderne Philologie. S. 56—63.

die ich nicht als Sprache lerne, sondern als Denken, Wollen und Empfinden, als congruent mit dem, was sie ausdrückt, mit * allen göttlichen und menschlichen Dingen. .... Wie einseitig lauten daher die an der Spitze so mancher Grammatik stehenden Definitionen der Sprache, dass sie das Mittel sei, wodurch der Mensch seine Vorstellungen, Andere sagen, seine Gedanken, darstelle und mittheile. Als wenn sich nicht umgekehrt Alles, was wir unsre Gedanken, unser Wissen nennen, vermöge der Sprache auf uns vererbt hätte, so dass man besser sagen würde, die Sprache sei das Mittel, durch welches wir unsre Gedanken bekommen. .... Unsre Gedanken, d. h. die Gedanken des Volks, zu dem wir gehören, die Gedanken der Vorwelt, die uns erzeugt und zu Trägern ihrer Ueberlieferungen bestimmt. ..... Könnte ein Mensch Gedanken haben, die durchaus persönlich wären, bloss die seinigen, so .... könnte die Sprache dieselben nicht ausdrücken, so wenig sie eine neue Wurzel erzeugen kann .... So durch und durch als zu uns gehörig, als unserem innersten Wesen gleich und gemäss empfinden wir keine fremde Sprache, und hätten wir sie als Schlegel oder Rückert, oder Tholuck oder Gützlaff gelernt. Die Muttersprache wächst und entwickelt sich in uns gleich dem Aug' und Ohr, gleich der Liebe in der Seele. .... Und wir hinwieder entfalten unser ganzes Denken und Dichten in der Sprache, als in seinem Elemente."

Es wäre Unrecht, an diesen Stellen zu mäkeln, weil sich Einzelnes vielleicht schärfer und richtiger ausdrücken liesse.** In der Hauptsache ist hier das Wahre ausgesprochen, dem wir aus ganzem Herzen beistimmen. Indem wir uns nun aber nach den Folgerungen umsehen, die Hr. W. aus dem Obigen zieht, entdecken wir, dass bei ihnen der Streit alsbald wieder angehen wird. Sonderbar! auch ich habe seit Jahren ziemlich genau dieselbe Ansicht von der Muttersprache als dem Medium zwischen dem Individuum und der Welt; aber mir ergeben sich aus diesem Theorem ganz andere Corollarien. Natürlich bin ich der Meinung, dass ich es bin, der richtig denkt, und ich kann mir die Folgerungen des Hrn. W. nicht anders erklären, als daraus, dass ich annehme, seine Empfindung sei richtiger, als sein Denken. Wer hier nun recht hat, das entscheide der Leser: ich lege ihm die Acten vor.

Erstes Corollarium. Die specifische Differenz des Studiums der Muttersprache und der fremden Sprachen.

Hierüber finden sich folgende Aeusserungen.

S. 31 — 32:

Karl. „Ich bin begierig, die Gründe zu hören, die dich

---

* Das „mit" gibt mir keinen Sinn; soll es vielleicht „in" heissen?

** Man vergleiche z. B.: *W. v. Humboldt's* Einleitung zur Kawisprache, S. 38 und sonst; citirt in Die modernen Humanitätsstudien, Heft II. S. 79. Auch *Fichte's* Reden an die deutsche Nation, die vierte.

bewegen, dem Studium fremder Sprachen auf Schulen den Vorrang vor dem der Muttersprache zu geben."

Philipp. „Du nennst eben Beides Studium, es verhält sich aber beidemal ganz verschieden damit. Schüler, die eine fremde Sprache studiren, wollen sich in den Besitz derselben setzen: die fremde Sprache ist ein Object, welches durch das Studium herbeigeschafft, erworben wird. Schüler dagegen, die ihre Muttersprache studiren, sind bereits im Besitz des Objectes und ihr Studium hat also eine ganz andre Absicht."

Karl. „Offenbar, als wenn ich eine fremde Sprache, die ich schon sprechen und schreiben kann, studire."

Philipp. „Allerdings, und diese beiden Mal ist von einem wissenschaftlichen Studium der Sprache die Rede, während das Erlernen einer Sprache nicht so genannt werden darf."

Karl. „Es ist also eben so wohl ein Irrthum, auf Schulen von einem Erlernen der Muttersprache, als von einem wissenschaftlichen Betreiben einer fremden zu reden?"

Philipp „Die Erlernung einer fremden Sprache unterscheidet sich von ihrer Untersuchung oder von der Untersuchung der Muttersprache, wie sich das Zusammenbringen der natürlichen Dinge, das wir Naturbeschreibung nennen, von der eigentlichen Naturwissenschaft unterscheidet." *

S. 38:

„Die Muttersprache ist die einzige Sprache, die wir wissenschaftlich durchdringen können, und dies wird allein dadurch möglich, dass sie gleich uns eine ewige, die Gegenwart erzeugende Vergangenheit hat. Wäre sie bloss eine heutige, so würde es weder möglich sein, sie zu studiren, noch würde es sich der Mühe lohnen. Aber dass wir sie wie uns selbst empfinden und zugleich auch ausser uns anschauen können, wie wir uns in der Geschichte unsres Volkes anschauen, das er-

* Um durch Nebenpunkte nicht unterbrochen zu werden, merke ich beiläufig an, dass dieses Gleichniss schon darum falsch ist, weil es nicht wahr ist, dass die Stufe des blossen Sammelns und Kennenlernens der Naturkörper „Naturbeschreibung" heisst. *Baco* schied zu seiner Zeit die Naturwissenschaft in theoretische — philosophia naturalis — und empirische — historia naturalis —; da diese Unterscheidung, obgleich sie sich nicht streng durchführen lässt, mit dem Unterschiede zwischen historischem und didaktischem Styl zusammenfällt, so kann sie der Philolog beim litterar-theoretischen Unterrichte gebrauchen, aber auch nur dieser. (Man sehe mein deutsches Lesebuch III.) Die heutige Naturwissenschaft kennt keinen Unterschied zwischen Naturwissenschaft und Naturbeschreibung: sowohl im mechanischen, im chemischen wie im organischen Gebiete trennt man das Factische und die Gedanken über dasselbe nicht. Beim Schulunterrichte thut man allerdings wohl, mit einem propädeutischen Curse, der den Schülern einmal eine Masse von Material bekannt macht und sie andrerseits zum Sehen, Beobachten und Classificiren anleitet, zu beginnen: diesen propädeutischen Curs könnte man zur Noth „Naturbeschreibung" nennen, wenn man nichts dagegen hat, Thatsachen aus der Astronomie, Geographie, Physik, Chemie (denn mit Thieren, Pflanzen und Mineralien allein ist es nicht gethan) diesen Namen zu geben.

hebt sie zu dem würdigsten Gegenstand aller Wissenschaft, zu dem vielleicht einzigen, weil nur * in ihr Subject und Object Eins sind, nur in ihr der reinste Ausdruck des Körperlichen, der Klang, sich in unmittelbarer Vereinigung mit dem Geistigen findet, nur in ihr die eigentliche *Persona*, der von Gott durchhauchte, durchtönte Körper lebt." **

Der umsichtige Leser braucht nicht erst daran erinnert zu werden, dass Hr. W. zu seiner starren Behauptung eines absoluten Gegensatzes zwischen unserem Verhältniss zur Muttersprache und demjenigen zu fremden Sprachen höchst wahrscheinlich durch zwei pathologische Erscheinungen der Didaktik gekommen ist. Wir Alle haben es noch erlebt, dass der deutsche Unterricht in deutschen Schulen sich anstellte, als hätte er eine wildfremde Sprache zum Gegenstande: wir mussten beim Lehrer des Deutschen decliniren und conjugiren, Pronomina, Präpositionen und Conjunctionen aufsagen, wie beim Lehrer des Lateinischen. Diesen Fehler haben aber Becker und Herling getilgt, indem sie dem deutschen Sprachunterricht die Bestimmung gegeben haben, die Sprache verstehen zu lehren — freilich nur zur Hälfte, indem sie nur die Sprachformen (Sache der Grammatik), nicht auch den Inhalt (Sache der Onomatik) zum Gegenstande des Schulunterrichts machen. Das Zweite ist die heutige Schulmeistermanie der „Wissenschaftlichkeit" schon beim elementarischen Unterricht in fremden Sprachen, die der alten Methode, welche die Regeln in keinen logischen Verband schliesst, sondern als Aggregat von Imperativen an die Schüler bringt," fremd ist. Die Opposition gegen diese beiden didaktischen Fehler hat, wie es uns scheint, Hrn. W. zu seinem, in dieser Absolutheit unwahren Gegensatze gebracht. Das Wahre möchte Folgendes sein:

Weil die Muttersprache ein Theil unsres Ichs ist, dieselbe gleichzeitig das Ich und die Welt bestimmt, so ist es richtig, dass sie in andrer Weise erworben wird als irgend eine schulmässig erlernte fremde Sprache, so wie der Unterricht über sie einen andern Zweck hat als der Unterricht in einer fremden Sprache. Um dieses Zweite vorab zu nehmen, so lernen wir fremde Sprachen, um den Kreis des Vorstellens und Empfindens, in den uns die Muttersprache bannt, zu durchbrechen und dadurch sowohl in den Stand gesetzt zu werden, das Mangelhafte unsrer durch die Muttersprache in uns erzeugten Weltanschauung durch Vergleichung und Kritik zu verbessern, als auch, unser Empfinden und Vorstellen mit solchen Elementen zu bereichern, die dem deutschen Bewusstsein fremd aber doch werthvoll sind. Natürlich soll die heimische Weltanschauung durch die fremden

---

* ? Und die Psychologie? die Logik? u. s. w.

** Auf die letzten Zeilen kann ich bei meiner Kritik keine Rücksicht nehmen, weil ich mit ihnen nichts anzufangen weiss.

Sprachen nicht verdrängt und nicht verdunkelt, sie soll blos berichtigt, aufgehellt und durch verwandte Elemente bereichert werden: der Muttersprachunterricht soll uns zum echten Volksgenossen, zum Miterben und Träger des nationalen Ethos machen, so dass der durch ihn Gebildete sagen kann: La nation, c'est moi; der lateinische, griechische, englische, französische Unterricht soll uns nicht zum Franzosen etc., sondern zum Weltbürger machen, nicht zum Weltbürger der schlechten Art, wo man nur in sog. „Ideen" lebt und über dem Streben, überall zu sein, nirgends ist, sondern zum Weltbürger der guten Art, wo man sein Vaterland vor Allem liebt und ihm dient, aber auch alles Wahre, Gute und Schöne zu schätzen, zu geniessen und zu benutzen weiss, was andre, durch Zeit und Raum von uns getrennte Nationen erarbeitet haben. — Ich komme jetzt auf die Erwerbung der Muttersprache, für die wir, in unseren Verhältnissen, drei Mittel haben: das Sprechen, wie es das Leben mit sich bringt; das gewähltere Sprechen, wie es in der Schule gehört und versucht wird; die Lesung der Nationalschriftsteller. Weil wir nun in unserer Muttersprache leben, weben und sind, weil wir an ihr und durch sie eine bestimmte Art uns angeeignet haben, Allgemeinbegriffe — Kategorien —, Begriffsverhältnisse und Gattungsbegriffe zu bilden: so trägt jedes Kind unbewusst den Schlüssel der Analogie bei sich, mit dem es den Sinn des noch nicht Gehörten sich öffnet. Dieser Instinct des Verständnisses fehlt dem, der eine fremde Sprache lernt, anfangs: bei der genetischen Methode wird er in viel kürzerer Zeit erworben, als bei der grammatischen unsrer Schulen.

Wenn nun aber Hr. W. das Erlernen der Muttersprache und den Unterricht in derselben, wie er es thut, abstract trennt, so hat er Unrecht, denn

1. versteht es sich vom deutschen Unterricht in der Elementarschule ganz von selbst, dass er wesentlich zum Verstehen und Sprechen anleitet;

2. machen die meisten Schüler auch, nach absolvirter Elementarschule, im Gymnasium, in der h. Bürger- oder in der Volksschule nicht nur viele Fehler gegen Aussprache, Prosodie und Syntax, zuweilen auch gegen die Flexion, sondern sie sind auch und zwar ganz besonders wortarm und verstehen dabei auch die Wörter, welche sie gebrauchen, oft nur sehr mangelhaft, so dass ein expresser onomatischer Unterricht in allen Schulen eine Nothwendigkeit ist. Beiläufige grammatische Belehrung ist ebenfalls lediglich aus praktischen Gründen in allen Schulen nothwendig; in den Gymnasien und h. Bürgerschulen sprechen dann sonstige Gründe dafür, die grammatische Belehrung um rein praktischer Zwecke willen mit einer weiteren grammatischen Belehrung um logischer Zwecke und der fremden Sprachen willen zu verbinden;

3. ist unsre deutsche Hauptsprache eine Sprache, die von den Schülern mehrerer deutscher Provinzen förmlich erlernt werden muss — wozu eben die Schulen und in diesen die Lehrer des Deutschen da sind. Hr. W. zeigt so viel Liebe für die deutschen Dialekte (die wir theilen) — nun diese Dialekte allein würden seine Ansicht widerlegen. Wenn Hr. W. an einer Stelle seines Buches vorschlägt, den Unterricht in der Volksschule in der landschaftlichen Mundart geben zu lassen, so hat er auch hier wieder eine vernünftige Sache durch Uebertreibung unmöglich gemacht (die Ausführung würde beim Volke selbst den härtesten Widerstand finden): das Wahre liegt auch hier in der Mitte zwischen dem, was meist geschieht und dem, was Hr. W. vorschlägt. In allen nieder- und oberdeutschen Provinzen, die so glücklich sind, einen Dialekt zu haben (ein verdorbenes Schriftdeutsch verdient den Namen nicht) sollte der deutsche Unterricht damit beginnen, den Schüler vom Dialekt aus in die Schriftsprache einzuführen, wobei man denn aus dem Dialekt ins Schriftdeutsche übersetzen liesse * u. s. w. Wie es sich aber auch damit verhalten möge: in den Nord- und Ostseeländern und um die Alpen herum hilft alles Predigen gegen den deutschen Unterricht nichts: in Aarau, Basel, Zürich, Bern (und eben so in Emden, Bremen, Hamburg, Kiel, Rostock, Stettin u. s. w.) müssen die Schüler in der Schule förmlich Hochdeutsch lernen, und dieses Lernen kostet so viel Zeit und Mühe, dass zu dem „wissenschaftlichen Studium" des Deutschen, von dem Hr. W. redet, in den Schulen geringe Hoffnung ist;

4. wird auch Hr. W. zugeben, dass das Alt- und Mittelhochdeutsche förmlich erlernt werden muss; ein Plattdeutscher lernt leichter Englisch, als Alt- und Mittelhochdeutsch.

Zweites Corollarium. Dieses heisst bei mir wie bei Hrn. W.: „Die fremden Sprachen sind unsres Geschlechtes; die Muttersprache hilft uns zu allen; durch sie erlernen und studiren wir sie." (S. 38. **) Jetzt sollte man sich doch für einig halten, aber weit gefehlt! Hr. W. als poetischer Romantiker ist so sehr für das „dumpfe Weben des Geistes in sich," wie Hegel irgendwo das Gefühl nennt, eingenommen; er hängt so sehr an dem Unbewussten, Unmittelbaren, Pflanzenartigen (Naturwüchsigen), dass er der Muttersprache die Leitung des Erlernens fremder Sprachen nur ganz im Geheimen erlauben will, so dass der Lernende gar nichts von dieser Leitung erfahren soll. Dass der Schüler bei Erlernung einer fremden Sprache sich auf seine Muttersprache (wenigstens im Anfange) stützen und das Fremde mit dem Angeborenen vielfach vergleichen muss, und dass bei dieser Operation, wenn der Unterricht in der

* S. 14 empfiehlt auch Hr. W. das Vergleichen des Dialekts mit dem Schriftdeutschen.

** Eine ähnliche Aeusserung S. 36.

fremden Sprache gut ist, der Schüler in den logisch-metaphysischen Theil der Wissenschaft seiner eigenen Sprache eingeführt wird, das weiss Hr. W. recht gut (S. 83. „Es ist unmöglich, eine fremde Sprache zu erlernen, ohne dabei in die Grammatik der Muttersprache eingeführt zu werden“ u. s. w.) und zwar hält er das für unschädlich, schädlich aber wäre es, wenn der Knabe zugleich wüsste, dass er Mancherlei aus der Logik seiner Muttersprache weiss. „Ueberall, wohin die Regel der fremden Sprache führt, löst sie die Unmittelbarkeit der Muttersprache, und ruft eine Erkenntniss derselben hervor, deren sich der Schüler dennoch nur als einer Erkenntniss der fremden Sprache bewusst ist.“ (S. 84.) Darum ist Hr. W. nicht nur „in aller Weise mit denjenigen Pädagogen im Widerspruch, welche behaupten, das Studium der Muttersprache müsse dem Erlernen der fremden vorangehen“ (S. 38) — wer sind diese Pädagogen? ich erinnere mich nicht, einen solchen zu kennen —, sondern er findet es auch „unmoralisch, wenn Knaben eine fremde Sprache auf Kosten ihrer Muttersprache, ja auf Kosten ihrer eigenen besseren Entwickelung lernen“ (S. 46), welches letztere nicht etwa in der bekannten adligen und russischen Erziehung geschieht, sondern da, wo die Knaben, etwa vom zehnten Jahre an, ein wenig vor und parallel dem Erlernen einer fremden Sprache, einen Unterricht an der deutschen Sprache empfangen, „dessen Gegenstand nicht eigentlich Grammatik der Muttersprache ist, sondern blos ein Auszug dessen aus ihr, was allen Sprachen gemeinschaftlich ist.“ (S. 46.) Wenn ich die W'schen Worte ein wenig änderte, so würden sie ziemlich genau den Charakter des grammatischen Theiles meines „Deutschen Sprachbuches“ angeben, das sich ganz und gar nicht „schämt“, „unsre herrliche Sprache zu einem so niedrigen Dienste herabzuwürdigen“ (S. 47), vielmehr ein wenig dagegen protestirt, wenn Hr. W. „findet, dass die meisten deutschen Sprachlehren wie auf einen solchen Gebrauch berechnet sind.“ (S. 46.) Ich habe eben geglaubt, keine einzige „deutsche Sprachlehre für Schulen“ sei so recht auf solchen Gebrauch berechnet gewesen und darum eben mein Deutsches Sprachbuch drucken lassen, dessen erste Abtheilung (Anfänge der Grammatik) nur so viel specifisch deutsche Grammatik enthält als man in den Classen gebrauchen kann, wo von der positiven Deutschen Grammatik noch keine Rede sein darf. Denn darin stimme ich mit Hrn. W. vollständig überein, dass diese erst in die oberen Classen der Gymnasien gehört, freilich nicht, wie Hr. W. will, als „wissenschaftliches Studium“, sondern ganz bescheiden als Anleitung, das Mittel- und Althochdeutsche verstehen zu lernen; bei welcher Gelegenheit denn auch ganz zwanglos so viel aus der in den unteren und mittleren Classen ganz übergangenen neuhochdeutschen Laut-, Flexions- und Wortbildungslehre, und zwar in genetischer Entwickelung, beigebracht werden kann, als

auf ein Gymnasium gehört. Wenn nun Hr. W. von einer grammatischen Propädeutik sich keinerlei Nutzen für die Erlernung der fremden Sprachen verspricht, da es ja bekannt genug sei, dass man ohne diese Vorhülfe von jeher sehr gut Lateinisch und französisch gelernt" habe, weil ihm weder auf litterarischem noch auf andrem Wege Erfahrungen bekannt geworden, die für den Nutzen einer solchen Propädeutik sprechen: so scheinen andre Schulmänner wirklich solche Erfahrungen zu haben;* übrigens hat schon Schiller in einem seiner Distichen, wie es mir scheint, die Frage erledigt. Er sagt:

„Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die Andern es treiben;
Willst du die Andern verstehn, blick' in dein eigenes Herz."

Drittes Corollarium. Dieses würde den Unterschied der Methode des Muttersprachunterrichtes und des Unterrichtes in fremden Sprachen betreffen. Hr. W. gibt aber über diesen Gegenstand wenig zum Besten. Von dem, was er über die Methode im Einzelnen denkt oder zu denken scheint, wird weiter unten die Rede sein; hier führen wir blos zwei Aeusserungen an, die im Wesentlichen unsre eigne Ansicht aussprechen. S. 84 — 85 wird verlangt, dass „der grammatische Unterricht (wir sagen: der Unterricht) in einer fremden Sprache nicht früher beginne, als bis der Schüler in seiner Muttersprache die angemessene Erfahrung und Gewandtheit hat. Wo nichts ist, kann nichts verglichen werden" — das mag sich die althergebrachte Präceptorenpraxis in Würtemberg merken! — S. 47 wird der Beckerschen Grammatik zugestanden, „sie werde ihre guten Erfolge haben, wo man nach ihrem Muster Grammatiken fremder

* Um nicht indiscret zu sein, versage ich es mir, eine ziemliche Anzahl von Lehrern zu nennen, die mir brieflich mitgetheilt haben, dass seit der Einführung meines Deutschen Sprachbuches nicht nur der französische, sondern auch der lateinische Unterricht bei ihnen viel besser gehe. — Indess hindert mich Nichts, ein gedrucktes Urtheil mitzutheilen, das mir so eben mit dem dritten Hefte von *Viehoff's* Archiv vor Augen kommt. (In der *Becker*'schen Recension des Wackernagelschen Lesebuches, S. 195 heisst es: „Die Gründe für einen an die Lectüre geknüpften grammatischen Unterricht von der untersten Classe unserer Schulen an sind grösstentheils von *Hiecke* (D. d. U. S. 195 ff.) dargelegt, und die Grundzüge einer Methode desselben sehr schön entwickelt. Es scheint uns nun ein solcher Unterricht ohne Zugrundelegung eines Sprachbuches wohl ertheilt werden zu können, jedoch weder von allen Lehrern, noch überhaupt mit dem gehörigen Erfolge bei den Schülern. Das bekannte Deutsche Sprachbuch von Dr. *Mager* wird dabei gewiss den meisten Lehrern des Deutschen zusagen, da nicht nur die Satzlehre in der anregenden genetischen Weise sehr gut darin abgehandelt, sondern auch für Onomatik und Anleitung zu schriftlichen Arbeiten Neues und Treffliches geleistet ist. (Vgl. auch S. 185 desselben Heftes.) Die Befürchtungen, welche von einigen Seiten, und auch von Hrn. Wackernagel S. 82 u. a. gegen die Satzlehre als Unterrichtsgegenstand in den unteren Classen erhoben sind, können wir mit übereinstimmender Erfahrung aller uns bekannten Schulmänner nicht nur als übertrieben, sondern als durchgehends ungegründet betrachten," u. s. w. Freilich erklärt sich auch Hr. Becker S. 189 gegen die „*Wurst*'sche Manier."

Sprachen für deutsche Schulen bearbeite und sie könne sich solcher Erfolge bereits rühmen. Freilich sei auch dann noch Allerlei zu beseitigen und zu berichtigen. * Uebrigens sei noch die Frage, ob eine zu straff gespannte logische Grammatik für die Jugend nicht auch in einer fremden Sprache ihr Bedenkliches habe; einem Schüler von reiferem Alter möge sie förderlich sein."

Wir kommen jetzt zum zweiten Capitel in der Ansicht, zu dem nämlich, was Hr. W. Quelle und Boden des Muttersprachunterrichtes ist. Hier haben wir nun die Freude, Hrn. W. ganz auf unsrer Seite zu sehen und von der Thorheit der nihilistischen Formalisten wie Hr. Wurst, die Hasenpfeffer machen wollen, bevor sie einen Hasen haben, weit entfernt. Auch Hr. W. sieht in der deutschen Lectüre (S. 5, S. 18, S. 20—21, S. 94) den Boden für den Muttersprachunterricht, und erwähnt ebenfalls das Sprechen, wie es das Leben mit sich bringt, so wie das mehr gebundene Sprechen, wie es die Schule verlangt, als zwei wichtige Quellen der Sprachbildung (S. 56). Nun kann man freilich, wie die Weisheit auf der Gasse sich ausdrückt, auch des Guten zu viel thun, und wenn Hr. W. es S. 94 für „recht nothwendig hält, dass der Lehrer sein Lesebuch dadurch ergänze, dass er den Schülern (unter vierzehn Jahren) gute, dem jedesmaligen Alter angemessene Schriften empfiehlt, die sie für sich lesen sollen, und dass er selbst zuweilen längere oder kürzere Stücke aus solchen oder auch ganze Büchlein vorliest," so sehen wir darin wieder eine kleine Uebertreibung, die in dem pädagogischen Materialismus des Hrn. W., will sagen, in seinem Respect vor dem blossen Stoff als solchem ihren Grund hat. Ich will damit nicht sagen, zehn- bis vierzehnjährige Knaben und Mädchen sollten schlechterdings nur das lesen, was ihnen ihr Lesebuch bietet, im Gegentheil würde ich selbst, als Lehrer des Deutschen in unteren Classen, ungefähr ein Dutzend guter Bücher dadurch, dass ich wohlhabenden Eltern den Ankauf derselben riethe, in die Hände der Schüler zu bringen suchen; auch würde ich diese häusliche Lection durch das nahe liegende Mittel ergiebig zu machen suchen, dass ich sie von Zeit zu Zeit bei den Rede- und Schreibübungen benutzte; ich würde aber auch bei wöchentlichen 8, 8—6, 3 deutschen Stunden in den drei unteren Classen ** keine Zeit finden, in der Classe mehr lesen zu lassen, als das, was das Schullesebuch enthält. Warum Hr. W. und ich in diesem Stücke auseinander gehen müssen, zeigt sich gleich im Folgenden.

---

* Einen entschieden nachtheiligen Einfluss aber muss man ihr auf die Methodik des deutschen Sprachunterrichts selbst zuschreiben. Die Jugend ist hier in ihrer Sprache angegriffen, wie neuerdings auch in ihren Spielen. Ueberall droht ihr von Seiten ihrer Freunde Verderben. Die logisch-zergliedernde Grammatik eignet sich nur für eine fremde Sprache." (S. 47.)

** Die mod. Humanitätsstudien. Heft II. S. 29 u.

Drittens. Was lehrt Hr. W. über den auf die Lectüre und die sonst im Leben und in der Schule erworbene Sprachfertigkeit zu gründenden Unterricht? Benutzt er diese Grundlagen oder nicht? Baut er Etwas darauf und was?

Wir stehen hier an dem Punkte, der eigentlich der kritische ist, das Centrum des Streites. Da ich nicht erwarten darf, dass allen Lesern ohne Ausnahme die Position der streitenden Parteien ganz genau bekannt ist, und eine Orientirung darüber doch wünschenswerth ist, so gebe ich in der Kürze den Stand der Sache an. Wir haben 1. den nihilistischen Formalismus einiger rationalistischen Elementardidaktiker, welche deutsche Sprachlehre treiben,* ohne dass sie zuvor ihren Schülern Sprache geben, (die HH. Wurst, Scherr, Honkamp, Preuss e tutti quanti); es sind die, welche Hasenpfeffer machen wollen, ohne einen Hasen zu haben; wir haben 2. den misologischen Materialismus einiger pietistisch-romantischen Pädagogen, welche nur für Sprache sorgen, von Sprachlehre aber Nichts wissen wollen, vielmehr durch ihre Sprecher (die HH. Günther, Hülsmann, Ph. Wackernagel) seit einiger Zeit einen Kreuzzug gegen die deutsche Schulgrammatik predigen lassen; es sind die, welche den Hasenpfeffer, der doch eine so vortreffliche Sache ist, für eine ungesunde Nahrung erklären, ja für ein feines Gift. Um uns Andre, die wir uns bei dem Genusse dieses Giftes stets gar wohl befunden haben, in Angst zu jagen, schieben sie uns die Sache ins Gewissen und mischen dabei gar geschickt Gott und Vaterland ein (den König haben sie bis jetzt noch nicht ins Feld geführt), während es sich doch lediglich um Hasenpfeffer handelt. Zwischen diesen beiden Parteien hat nun 3. die hergebrachte Praxis von jeher, ohne viel zu raisonniren und zu theoretisiren, einen leidlichen Mittelweg gefunden, der aber, wie noch manche andre vor Alters gebaute Strasse nicht ohne grosse Unbequemlichkeiten ist. Um in dem obigen Bilde zu bleiben, so müssen wir der hergebrachten Praxis, die möglicherweise deutsche Grammatik nach A. lehrt, Stilistik nach B. treibt, ein Lesebuch von C. gebraucht und an Onomatik nicht denkt, zum Vorwurfe machen, dass sie bei ihrer Bereitung des sprachlichen und litterarischen Hasenpfeffers gegen verschiedene Gesetze sowohl der culinarischen, als der ökonomischen Kunst sich mehr oder minder verfehlt. Nun ist es seit acht Jahren mein Bestreben gewesen (die HH. O. Schulz, Kellner, Curtmann, Hiecke, Bormann, Schröder, Viehoff u. e. A. gehen in verwandten Bahnen) die alte Strasse des deutschen Unterrichts theils zu corrigiren, theils, wo die Steigungen oder Senkungen zu bedeutend waren oder die Strasse wegen des schlechten Materials sich

* Dass sie dabei das Material aus Dr. *Becker*'s Grammatischen Werken nehmen, ist für die pädagogische Beurtheilung ganz so Nebensache, als der Umstand, dass ihr diametraler Gegensatz sich theils mit, theils ohne Sachkenntniss auf *Grimm* beruft.

unpraktikabel zeigte, neue Wegstrecken in geraderer Richtung zu bauen, und dabei sind wir denn mit den Rationalisten und den Materialisten, deren neue Strassen sich der unsrigen zuweilen nähern, öfter sich von ihr entfernen, in einen Streit gerathen, bei dem wir in einer ziemlich übeln Lage sind, namentlich ich. Die rationalistischen Baumeister werfen mich mit den Materialisten zusammen; diese wissen nun sehr wohl, dass ich keiner der Ihrigen bin, aber sie halten mich für ein Mitglied jener rationalistischen Baumeisterzunft und fast für das schlimmste, denn sie vergleichen mich * mit dem bösen Geiste, von dem Marc. V, 9. geschrieben steht und der dort sagt: λεγεὼν ὄνομά μοί ἐστιν, ὅτι πολλοί ἐσμεν. Ob nun mein und meiner Genossen Weg des deutschen und sonstigen Unterrichts wirklich direct zur Hölle führt, das werden die Leser sehr wohlthun, vorher genau zu untersuchen, ehe sie ihn betreten. Jedenfalls scheint so viel richtig, dass er (denn die Welt liegt im Argen und läuft dem Schlimmen nach) mehr Hoffnung hat, eine Legionsstrasse zu werden, als der romantische Weg des Hrn. W., dem wir uns jetzt wieder zuwenden.

Um nun hier nicht wiederholen zu müssen, was ich anderwärts — in: Die modernen Humanitätsstudien, zweites Heft — über die Natur des Sprach- und Litteraturunterrichts überhaupt, und damit auch über den deutschen, gesagt habe, erlaube ich mir, vorauszusetzen, der geneigte Leser sei in dem Grade ein geneigter, um annehmen zu können, er habe das dort Gesagte gelesen oder wolle es doch gelegentlich lesen. Ich beziehe mich also hier darauf und werde untersuchen, was Hr. W. für diejenigen Seiten der humanen Bildung zu thun Willens ist, die, meiner Ansicht nach, ganz besonders der Einwirkung des Sprach- und Litteraturunterrichts anheimfallen. **

---

* Hr. W. S. 10.

** Um denjenigen Lesern, welche die citirte Schrift nicht bei der Hand haben, keine Unbequemlichkeit zu verursachen, setze ich den Gang des zunächst Folgenden übersichtlich hieher:

Die Lectüre soll benutzt werden:

A. für theoretische Bildung

und zwar

I. für philomathische, und zwar für

1. Sprach- und Litteraturunterricht als solchen:

1. *a.* Grammatik (1)

α historische, (2)

β comparative, (3)

γ logische; (4)

b. Onomatik (5)

α Genealogie, (6)

β Tropen, (7)

γ Synonymen; (8),

2. *a.* Theorie der Litteratur (9)

α Stilistik, (10)

Natürlich ist kein Sprachunterricht so schlecht, der die Lectüre nicht für den einen und den andern der in der Note angegebenen Bildungszwecke benutzte; Hr. W. fasst einige derselben recht wohl ins Auge. Indem seine Misologie aber einen Abscheu vor mehreren wesentlichen Theilen des Sprachunterrichts hat, so ist es Hrn. W. unmöglich gewesen, einen der folgenreichsten Sätze meiner Didaktik, durch den sich dieselbe sowohl von der hergebrachten Praxis als von dem Verfahren der rationalistischen Pädagogen unterscheidet, zu acceptiren, nämlich den, dass die Grammatik u. A. an der Lectüre ihre Unterlage hat. * Ueberhaupt hat Hr. W. — und dies kann auf seinem Standpunkte der poetischen Weltanschauung nicht anders sein — zu dem Unterrichte über die deutsche Sprache ganz dasselbe ironische Verhältniss, in dem ich mich z. B. zu den neuesten Schellingischen Offenbarungen über den Urgrund und ähnliche schöne Sachen fühle. ** Diese Ironie spricht sich S. 17 aus, wo von einem schwedischen Professor erzählt wird, er habe auf die Frage, ob in den schwedischen Schulen auch Unterricht in der schwedischen Sprache ertheilt werde, geantwortet: Ja freilich, aller Unterricht wird in der schwedischen Sprache ertheilt, ausgenommen der Religionsunterricht in der obersten Classe des Gymnasiums, der in Schweden lateinisch gegeben werde. — Nach dieser Vorbemerkung gehen wir die dreissig Punkte einzeln durch.

(1.) In Betreff des grammatischen Unterrichts müssen wir bei Hrn. W. zwei Perioden unterscheiden: Der Schüler vor und nach der Pubertät.

β Poetik, (11)
γ Prosaik; (12)
b. Litteraturgeschichte (13)
α Autoren, (14)
β Schriften, (15)
γ Gedanken; (16)

2. Kenntniss der eigenen Nation in der Allseitigkeit ihrer Existenz; (17)
3. Sonstiges Wissen natürlichen, ethischen und göttlichen Inhalts; (18)

II. für philosophische Bildung, und zwar für (19)
1. logische Gewandtheit, (20)
2. metaphysische Grundlagen; (21)

III. für philologische Bildung, und zwar für
1. Technik, (22)
a. Reden, (23)
b. Schreiben; (24)
2. Kritik des Fremden und Eigenen; (25)

B. für praktische Bildung

und zwar

I. für ästhetische Bildung; (26)
II. für allgemeine ethische, nationale und religiöse Bildung; (27, 28, 29)
III. für Bildung zur Lebensweisheit. (30)

* Eine geistvolle Begründung dieses Vorschlages hat Hr. *Hiecke* geliefert.

** Nur aus andern Gründen: Hr. W. mag Sachen nicht, in denen Metaphysik ist und weil solche darin ist; ich lache über Schelling's sogenannte Philosophie, weil keine Metaphysik darin ist.

Vor der Pubertät. „Der Lehrer des Deutschen ertheilt keinen grammatischen Unterricht. Dieser wird von einem andern Lehrer mittels einer fremden Sprache ertheilt, und der Lehrer des Deutschen bedient sich, wenn er es bedarf, der grammatischen Terminologie, über die er sich mit dem Lehrer der fremden Sprache verständigt.“ (S. 90.)

Ehe wir uns nun nach den Gründen erkundigen, die Hr. W. für sein Interdict anführt, müssen wir uns in der Eile über die Grammatik verständigen. Wir haben

a. die Grammatik als Polizeireglement, wie sie Gottsched, Adelung, Heinsius, Heyse u. A. nach dem Muster des Donat und der Franzosen aufgestellt haben. Nun wollen wir wenigstens nicht leugnen, dass auch dieser Gesichtspunkt an seinem Orte seine Berechtigung hat, denn Sprachfehler sind in der That zu meiden; da indess auch eine wissenschaftliche Grammatik denjenigen, der sie lernt, zum Richtigen führt, so können wir die Grammatik, die nur Polizeireglement ist und auf die Frage nach dem Warum ihrer Gebote und Verbote immer nur mit dem Sprachgebrauche zu antworten weiss, abdanken, weil sie weder philomathische noch philosophische Bildung zu geben vermag. Den Gesichtspunkt dieser Grammatiken gibt Hr. W. S. 45 ganz richtig an: „Die Sprachfehler beim Reden und Schreiben meint man in der Regel nicht gründlicher als durch Vorausschickung eines vollständigen grammatischen Curses, gewissermassen einer systematischen Anweisung gegen alle möglichen oder wahrscheinlichen Sprachfehler, angreifen zu können. Diese wunderbare Ansicht hat eine grosse Anzahl Sprachlehren hervorgerufen und ist noch bis auf den heutigen Tag nicht selten das leitende Princip beim Unterricht in der deutschen Sprache.“ * Wenn Hr. W. diese Espèce von Grammatik verwirft, so stimmen wir ihm natürlich bei. — Wir haben

b. die systematische Grammatik (Becker, Herling, theilweise auch Schmitthenner), welche unter dem Organismus der Sprache ein System von Denkverhältnissen versteht, das sie einmal für sich aufstellt („Ursprachlehre,“ „Organismus der Sprache“), dann aber in den einzelnen Sprachen nachzuweisen sucht. Diese Sprachlehre ist in sofern das Gegentheil dessen, was ihr Name besagt, dass sie nicht in der Sprache selbst (der Form), sondern in der „Bedeutung“ das Wesen der Sache sucht: d. h. sie stellt nicht die besondere Logik dieses oder jenes Volkes, sondern die allgemeine Logik dar, nach der sie die Sprachen sich richten lässt.

Hr. W. erklärt nun die Becker'sche Grammatik (Herling und Schmitthenner scheint er nicht zu kennen) ohne Umstände für

---

* In Bayern, wo die Sprachfehler etwas Contagiöses zu haben scheinen, hat man darum grosse Selbstkenntniss bewiesen, als man vor ein paar Jahren die Heyse'sche Schulgrammatik obligatorisch machte. Wenn nur das Gegengift seine Wirkung thut!

eine unwissenschaftliche, einmal „weil sie weder historisch noch geographisch vergleichend sei, dann, weil eine auf Erlernung der Sprache berechnete Methode keine wissenschaftliche Behandlung zulasse.“ (S. 48). S. 49 wird dann noch getadelt, „dass sie die Redetheile nicht nach ihrer grammatischen Bedeutung,* sondern nach ihrer natürlichen* definirt, des Systemes wegen und zum Zeichen, dass sie die Sprache als solche nicht zum Gegenstande hat.“ (Eine einige Lehrsätze der Becker'schen Grammatik widerlegende Kritik S. 50—51.)

Da ich gegen die HH. Becker, Herling und Schmitthenner Pflichten der Dankbarkeit auszuüben habe, indem sie meine ersten grammatischen Lehrer gewesen sind (übrigens amicus Becker, amicus Herling, amicus Schmitthenner; sed magis amica veritas); da ich ferner als Schulmann ein anderes Verhältniss zu den grammatischen Arbeiten dieser Forscher habe als Hr. W., und dieses Verhältniss nicht nur auf meine eigenen Schulbücher, sondern auch auf meine Kritik der W'schen Schrift Einfluss hat: so bleibe ich einen Augenblick bei dem Gegenstande stehen.

Wenn Hr. W. der Becker'schen Grammatik vorwirft, dass sie es nur mit der „heutigen“ Sprache zu thun habe, so könnte man mit dem gleichen Rechte seinem Büchlein einen Vorwurf daraus machen, dass es nur vom Muttersprachunterrichte, nicht auch vom lateinisch-griechischen, französisch-englischen Unterrichte handelt. Becker (und so Herling und Schmitthenner) hat nun einmal eine neuhochdeutsche Grammatik liefern wollen. **

Eine andre Frage ist, ob Becker in dieser neuhochdeutschen Grammatik nicht manchen Lehrsatz aufstellt, der durch die alt- und mittelhochdeutsche Grammatik widerlegt wird.

Dann müssen wir bei Becker (und so bei Herling und Schmitthenner) unterscheiden das Princip und die Ausführung des Princips.

Bis jetzt ist es noch keinem Menschen vergönnt gewesen, ein Princip durchaus folgerichtig und fehlerlos durchzuführen. Von solchen allgemein menschlichen Mängeln sind auch die Werke von Becker, Herling und Schmitthenner nicht frei. Hier gilt es nun, zu verbessern, was ihnen misslungen; zu berich-

---

* Ich habe dagegen (vgl. die Abhandlung: Die grammatischen Kategorien) zu bedauern, dass Becker sich noch viel zu sehr an die zweitausendjährige aristarchische Ansicht der Redetheile gehalten hat. Wenn Hr. W. ohne weiteres von der „grammatischen Bedeutung“ der Redetheile als einer bekannten Sache redet, so muss man lachen, denn was die grammatische Bedeutung sei, das ist ja eben die Frage. Und dass die historische Schule sich diese Frage nie gestellt, sondern das Netz ihrer Abstractionen sich bei den römischen Grammatikern geliehen hat, ohne dieses Netz je zu untersuchen, das ist gar naiv.

** Wenn die historische Grammatik einmal zu wissenschaftlicher Organisation gelangen wird, so wird auch sie der Grimm'schen Confusion entsagen und die deutsche Grammatik wird in 1. Alt-, 2. Mittel-, 3. Neuhochdeutsche zerfallen.

tigen, was sie geirrt; zu vollenden, was sie unvollkommen gelassen. Meine Sprachbücher streben nach diesem Ziele.

Das Princip selbst hat auch meiner Ansicht nach nur eine relative Wahrheit: es ist aber eine durchaus berechtigte und nothwendige Stufe in der Erkenntniss der Sprache und hat für immer vollkommene Gültigkeit für diejenige Bildung überhaupt und diejenige Stufe der gelehrten Bildung insbesondere, der aus pädagogischen Gründen das logische Element in der Sprache das Wesentlichste ist. — Wir haben

c. die positive Grammatik, die

α. bei J. Grimm historisch, und im engeren Sinne vergleichend,

β. bei F. Bopp im weitesten Sinne vergleichend,

γ. bei M. Rapp und M. Wocher physiologisch * ist.

Von dieser positiven Grammatik will Hr. W. nun die Grimmsche in die oberen Classen höherer Schulen bringen und zwar als „wissenschaftliches Studium." Wir haben schon oben gesagt, dass wir überhaupt die Schule nicht für den Ort eines „wissenschaftlichen Studiums" halten, und wenn auch wir Alt- und Mittelhochdeutsch in den oberen Gymnasialclassen getrieben wissen wollen und wir dazu mehr oder weniger Stoff aus der alt- und mittelhochdeutschen Grammatik brauchen, so geben wir dieser Sache einen bescheideneren Namen. — Nun sollten wir aber

d. eine echt philosophische, genauer ausgedrückt psychologische Grammatik haben, welche die Vorzüge der systematischen und der positiven Grammatik vereinigte. An dieser ist zu arbeiten; W. von Humboldt hat die Richtung vorgezeichnet. Dieser Grammatik hat Becker mit seinen Genossen nicht weniger vorgearbeitet als Grimm mit den seinigen.

Bei Hrn. W. kommt nur die Becker'sche und die Grimm'sche Grammatik in Betracht. Die erstere verwirft er, in so weit sie deutsche Grammatik sein will, überhaupt: „was man so deutsche Grammatik nenne, habe den Namen bekommen, wie Fenster von finster." Indessen, „sei es, was es sei, so stimme ich (Hr. W.) mit denen, die davon nichts wissen wollen, grade so als wenn es wirklich deutsche Grammatik wäre. Ein gründliches grammatisches Studium der Muttersprache (nämlich nach Grimm) kann unmöglich vor dem vierzehnten, fünfzehnten Jahre beginnen." (S. 27.)

Ich unterbreche hier Hrn. W. einen Augenblick, um den Leser daran zu erinnern, dass Hr. W., hierin den ordinärsten Rationalisten gleich, nur das Entweder — — Oder kennt: entweder Nichts oder Alles. Dazwischen aber liegt für den besonnenen Verstand das Etwas und dieses Etwas ist wie alles Qualitative einer gar grossen Abwechselung quantitativer Bestimmungen fähig. Wir lassen nun Hrn. W. fortreden.

---

* Becker gibt seiner Betrachtung diesen Namen, der aber für dieselbe nur gelten kann, wenn man ihn als Metapher nimmt.

S. 38—42:

Philipp. „Wie die Anleitung zur freien selbständigen Production, so kommt auch die zur wissenschaftlichen Betrachtung der Muttersprache vor der Periode der Pubertät zu frühe..... Bis zur Pubertät ist weder der Knabe selbst, noch seine Sprache hinreichend entwickelt, sie sind es beide weder von leiblicher noch von geistiger Seite, und somit ist weder Subject noch Object der Betrachtung vorhanden."

Karl. „Nun, so sehe der Knabe immerhin das Unvollkommene unvollkommen an."

Philipp. „Sähe er es blos unvollkommen an. Aber er ist selbst unvollkommen, und das unvollkommene Object ist nichts so Gleichgültiges, es ist seine Sprache, die sich in ihm und mit ihm an verborgener Stätte bildet. Mich kann es wohl, gleich einem Arzte, interessiren, der geheimen Bildung dieses Geistigsten und Wesentlichsten in dem jungen Herzen zuzuschauen; aber für den Knaben — — sage selbst, erscheint es dir nicht unheilig? Du weisst, womit wir die Anleitung eines Knaben zur freien Production vergleichen (s. u.); eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache in diesem Alter gleicht dem vorwitzigen, unheiligen Aufdecken und Anschauen der Glieder. „„Denn die Stätte, da du stehest, ist heilig.""

Karl. „Gleichwohl betrachten junge Knaben Gegenstände aus den Naturreichen und natürliche Vorgänge ohne Schaden für ihre Seele."

Philipp. „Eben weil die Natur dem Knaben äusserlich ist, weil es ihm in dieser Zeit gerade so unmöglich ist, sich in der Natur zu erkennen, die Natur mit sich als Eins zu denken, als es ihm einfallen wird, die Sprache als etwas von ihm Verschiedenes anzusehen, sie von sich und seinem Denken abzusondern" *.....

Karl. „Vor der Periode der Pubertät widersteht es dem Wesen des Knaben, die Sprache für sich anzusehen und sie einer Vergleichung mit dem zu unterwerfen, was sie ausdrücken soll; er kommt von selbst gar nicht darauf, die Sprache von dem ausgesprochenen Verlangen oder von dem erzählten Vorgang abzusondern."....

Philipp. „So lange Kinder ** in der Wahrheit ihres natür-

---

* Das weitere: „auch Naturwissenschaft als Wissenschaft sei etwas Unmögliches auf Schulen," geben wir, vermöge unseres Begriffes von der Schule, zu, und lassen dabei den Satz: „die Aufgabe der Naturwissenschaften ist, die Einheit der äusseren Natur mit dem Menschen, der sie empfindet, nachzuweisen; denn jede Wissenschaft hat nur dann Bedeutung für ihn, wenn er einmal recht lebendig gefühlt, dass er Eins mit ihrem Gegenstande ist" — dahingestellt. Es liesse sich Viel darüber sagen. Viele berühmte Naturforscher, Astronomen, Chemiker, Mineralogen, Botaniker u. s. w. werden von dieser „Einheit" nichts wissen und sie den phantasirenden Naturphilosophen gönnen. Ein Körnchen Wahrheit ist indess darin.

** Es ist nicht recht, dass Hr. W. keine Bestimmung festhält; eben

lichen Wesens verharren, hat der Unterricht in der Muttersprache weder von Seiten der freien Productionen, noch von Seiten der Grammatik das geringste Interesse für sie. Erst wenn es dem Erzieher oder Lehrer gelingt, dem Himmel für das heitere, fromme Kind einen Wechselbalg unterzuschieben, hat er die Genugthuung, das aus- und eingebildete Wesen, das nun an allen Wissenschaften das Interesse der Conversation hat, auch in gewählter Sprache sich schriftlich über dieselben vernehmen und seine Ausdrücke grammatisch rechtfertigen zu hören..... Ich habe beobachtet, dass der Unterricht in der Muttersprache den Knaben aushöhlt, dass die Säfte, die zu seinem Gedeihen nöthig sind, darüber vertrocknen und, während er unheimlicher Weise lernt, den Blick in die Zeugungsstätte seines Innern wenden, sich sein Auge für den Zauber wahrer Schönheit abstumpft. Er sieht fortan in einem Gedichte nur Wörter und Sätze.“ (Folgt wieder eine Carricatur.) Vgl. auch S. 28.

Kein Seelenkundiger wird leugnen, dass in dieser Diatribe eine *particula veri* ist; ich bin von den mannichfachen Nachtheilen der zu frühen Beschäftigung mit Abstractionen von jeher überzeugt gewesen, und meine herbe Kritik der Wurst'schen Sprachdenklehre ist der Ausdruck zunächst dieser Ueberzeugung. Ich bin aber eben so überzeugt, dass die W'sche Ansicht nur einen Tropfen Wahres in einem Eimer Falsches enthält, dass Hr. W. von der aristotelischen Mitte nicht weniger weit abgeirrt ist als Hr. Wurst. Beide können nicht distinguiren und *distinguendum est: qui bene distinguit, bene docet.* Bei Hrn. Wurst haben wir gesehen, dass er nicht nur Kind und Knabe, sondern auch Volksbildung und höhere Bildung confundirt; bei Hrn. Wackernagel finden wir ein Stück derselben Confusion: er wirft Kindheit und Knabenalter zusammen.

Wir dürfen uns hier auf keinen psychologisch-physiologischen Excurs einlassen und müssen bei unsern Lesern voraussetzen, dass sie (als Lehrer und Erzieher) sich psychologisch und physiologisch mit den drei ersten menschlichen Altersstufen bekannt gemacht haben: Kindheit (1—7 Jahre), Knabenalter (7—14), Angehendes Jünglingsalter (14—21). * Wahrscheinlich werden sie als Pädagogen die Bemerkung gemacht haben, dass die Erziehung mit dieser physiologischen Eintheilung Linné's nicht ausreicht, dass wir namentlich im Knabenalter die Periode von 7—10 oder 11 von der andern (10 oder 11—14) und eben so im angehenden Jünglingsalter die Periode von 14—15 Jahren

---

war von Knaben die Rede, nun sagt er Kinder. Aber Kind und Knabe sind Zweierlei. Wir werden darum bei unserer Kritik die nachfolgende Carricatur unbeachtet lassen.

* Dass die griechischen Denker sieben Perioden von je zehn Jahren annahmen, und die Römer ihren adolescens ziemlich alt werden liessen und ihre juvenes bequem graue Haare haben könnten, geht uns hier nichts an.

(die Flegeljahre) von der spätern unterscheiden müssen.* Hier ist nur daran zu erinnern, dass der Knabe (oder das Mädchen) mit 10 oder 11 Jahren einen Schuss thut, einen Sprung macht. Hat sich bis dahin die Vorstellung nur in der sinnlichen Welt bewegt, die Capacität noch beschränkt gezeigt, so erweitert sich jetzt die Fassungskraft und das Vermögen, den Abstractionsprocess durch zu machen, zeigt sich jetzt nebst dem Vermögen zu combiniren, Ideen zu associiren und Einzelnes dem Allgemeinen zu subsumiren. Hätte Hr. W. selbst hinlängliche Erfahrungen über alle Altersstufen in der Schule gemacht (vgl. S. 6, oben), so würde er das, was für die erste Hälfte des Knabenalters (7—10) gilt, die mit der Kindheit noch Vieles gemein hat, nicht auch der zweiten zugeschrieben haben. Die rationalistischen Schulmeister scheinen allerdings nicht zu wissen, dass ihre Operationen mit sieben- bis neunjährigen Knaben und Mädchen die plastische Vorstellungskraft abstumpfen, die Bildung des praktischen Verstandes unterdrücken und den Trieb zu selbständiger Ausbildung tödten. Wir andern aber wissen das sehr gut, wesshalb z. B. in Preussen Gymnasien und h. Bürgerschulen erst mit zehn Jahren beginnen. Auch sind meine Sprachbücher so eingerichtet, dass man sie vor diesem Alter nicht gebrauchen kann.

Wir vertheidigen demnach den Unterricht über die deutsche Sprache nur für das Alter von zehn Jahren an; in der Elementarschule *s. str.* $\left(\frac{6}{7} - \frac{9}{10}\text{ Jahre}\right)$ lassen wir nur einen auf das Lesebuch und die Betrachtung wirklicher Dinge gegründeten Gesammtunterricht gelten, der gleichzeitig Anschauungs-, Denk- und Sprachunterricht ist — gleichsam der Stamm, aus dem in der Folge die verschiedenen Unterrichtsfächer, wie Aeste eines Baumes, hervorwachsen. Für Knaben von zehn bis dreizehn Jahren vertheidigen wir aber auch diesen Unterricht, und ich denke, es soll den Romantikern nicht gelingen, ihn aus unsern Schulen zu vertreiben.

Wenn nun Hr. W. sagt, er habe beobachtet, dass der Unterricht in der Muttersprache den Knaben aushöhle u. s. w., so vermuthen wir, dass Hr. W. hier eine Erfahrung mit einem Raisonnement verwechselt. Es geht präoccupirten Leuten gar häufig so: ein Orthodoxer, der sich mit Geologie abgibt, sieht überall die Dinge an, nicht wie sie sind, sondern wie sie nach der mosaischen Kosmogonie sein müssten. Solche Selbsttäuschungen erlebt man alle Tage: nichts ist schwerer, als rein zu beobachten: man frage Naturforscher, Aerzte, Historiker, Staatsmänner, Erzieher. Hr. W. hat sich seine Beobachtung durch die falsche

* Hierauf ist meine Eintheilung der Classen begründet: Elemertarschule: $\frac{6}{7} - \frac{9}{10}$. Unteres Gymnasium: $\frac{9}{10} - \frac{12}{13}$. Mittleres: $\frac{12}{13} - \frac{14}{15}$. Oberes: $\frac{14}{15} - \frac{17}{18}$.

Voraussetzung verfälschen lassen, der (10—13jährige) Knabe könne die Sprache nicht als etwas von ihm Verschiedenes ansehen, sie nicht von sich und seinem Denken absondern. Just das Gegentheil ist der Fall. Doch ich erinnere mich, dass ich hier nur abzuschreiben brauche, indem Hr. Hoffmeister in seiner Recension * des Hülsmann'schen Programms schon ganz Dasselbe gesagt hat, was ich sagen wollte. Er sagt: „Ich habe mit Hrn. Hülsmann hierin keine gleiche Erfahrung gemacht. Die Elementarschüler,** welche ich nach der rectificirten und methodisch behandelten Herling-Becker'schen Satzlehre trefflich unterrichtet werden hörte — in Meurs von Diesterweg, in Kreuznach von Bruchhaus — waren die aufgewecktesten, frischesten Jungen von der Welt, und kein Anflug jener krankhaften Reflexion oder von Ueberreife und Altklugheit war an ihnen zu bemerken. Und es scheint mir beinahe, als ob Hr. Hülsmann seine Erfahrung einem — falschen Raisonnement verdanke. „„Die geistige Thätigkeit des Knaben,"" sagt derselbe, „„ist wesentlich mit dem Sprechen Eins; er kann beides noch nicht von einander unterscheiden."" Nein, er kann beides noch nicht miteinander verbinden, denn sein geistiges Leben ist und bleibt der Kenntniss des Knaben ein verschlossenes Gebiet. Man mag es ihm tausendmal sagen, dass die Sprache der Körper des Geistes sei,*** das ist dem Schüler, bis nach Secunda und Prima † hin, eine leere Phrase. Ihm ist die Sprache eine sinnliche Realität, eine objective Masse, ein äusseres Element; und wenn er angehalten wird, sich in demselben kunstgerecht zu üben und es betrachtend verstehen zu lernen, so ist er weit davon entfernt, über seine eigenen Seelenthätigkeiten zu klügeln, seine eigenen Geistesoperationen zu beobachten. Denn er meint es nie mit sich selbst zu thun zu haben, bis ihm später endlich ein dämmerndes Licht aufgeht und er zu seiner Freude sieht, dass er in der erkannten Gesetzmässigkeit der Sprache zugleich eine Kenntniss der Gesetze des eigenen Geistes besitze. Jetzt erst, wo es nicht mehr gefährlich ist, tritt die Reflexion ein, die aber an dem Sprachbesitz einen festen Halt und sicheren Führer hat."

Also ich denke, wir lassen es beim Alten und bringen an zehn- bis dreizehnjährige Schüler unsrer Gymnasien und h. Bürgerschulen nach wie vor eine, freilich nicht zu straff gespannte, nicht zu subtil gegliederte logische Syntax der Muttersprache, der sich ein Anfang von Vergleichung zwischen dieser und der lateinischen und französischen Sprache, so wie so viel Positives über die deutsche Sprache als solche anschliesst, als dieses Alter vertragen kann.

---

* Viehoffs Archiv, Heft II. S. 177.

** Wird wohl Schüler der Volksschule heissen sollen.

*** Darum eben sagt man besser nichts davon.

† Sechster bis achter Jahrescurs der norddeutschen Gymnasien.

Nach der Pubertät. „Erst zum Jüngling tritt die Natur heran, erst aus diesem tritt die Sprache hervor. Wie an seiner Liebe zur Natur, an seiner Freude, seiner Andacht vor ihren Heiligthümern sich der Reiz der Naturwissenschaft entzündet, die nun nichts als die analytische Erkenntniss der Thatsache ist, dass er die Natur als sich selbst empfunden,* so entspringt auch aus seiner Freude an der Dichtung die Sprachwissenschaft für ihn. Denn jetzt erst erwacht in ihm der künstlerische Sinn für Poesie; sie hört ihm auf, ein Ereigniss zu sein, er erkennt sie als Schöpfung; dahin führen die neuen Triebe seines jugendlichen Lebens, die überall nach Schöpferischem, nach Kunst und That verlangen. So entwickelt sich die Sprachwissenschaft in einem Jüngling als analytische Erkenntniss des Eindrucks, den die ihm objectiv gewordene Poesie auf ihn gemacht, als Aufgabe, sich und seine schöpferische Gewalt, sein Werde, das Ebenbild der Kraft Gottes, in der Sprache nachzuweisen.“ (S. 40.) Wir lassen diese Exposition auf sich beruhen und überlassen es dem Leser, sich in derselben zurecht und mit ihr abzufinden; wir geben nur die Folgerung (S. 43—44): Die Lehrer „müssen entweder den deutschen Sprachunterricht ganz aufgeben und die Kinder an der Sprache ihrer Eltern und andrer Erwachsenen lernen lassen, oder sich um die deutsche Sprache in ihrem ganzen Umfange, nach ihrer ganzen Ausdehnung durch Zeit (historisch) und Raum (geographisch; Mundarten) bemühen. In dieser Ausdehnung, man mag nun von dem heutigen Stande der Mundarten und des Hochdeutschen rückschreitend in immer ältere Zeiten eindringen, oder von Ulfilas vorschreitend zu immer neueren und endlich zu der unsrigen übergehen, erscheint das Studium der Muttersprache als eigentliche Wissenschaft, zu der, wie zu jeder anderen, die Knaben vorbereitet werden können,** in die man sie aber erst in reiferen Jahren, wenn ihr Reflexions- und Abstractionsvermögen gewachsen, einführen darf.“ Das will nun sagen, von vierzehn, fünfzehn Jahren an ist Unterricht über die deutsche Sprache erlaubt, er muss aber wissenschaftlich, historisch sein.

Das Wort wissenschaftlich ist eine Münze, die durch vielen Gebrauch dermassen abgeschliffen ist, dass man sie nicht mehr erkennt. Obgleich auch ich für den Unterricht im Alt- und Mittelhochdeutschen auf den Ober-Classen deutscher Gymnasien bin (wo dann der Lehrer natürlich die Grimm'sche Grammatik und noch vieles Andre studirt haben muss), so mache ich doch zwischen diesem Unterricht und der Sprachwissenschaft noch einen wesentlichen Unterschied. Ich unterscheide 1. den Unterricht für das angehende Knabenalter (7—10), 2. den Unterricht für das weitere Knabenalter (10—13), 3. den Unterricht für die Uebergangsstufe vom Knaben zum angehenden Jüngling

* Poetische Romantik!

** Das ist einer der Zwecke meines für untere und mittlere Classen bestimmten deutschen Sprachbuches.

(13—15),* 4. den Schulunterricht für das angehende Jünglingsalter (15—18), 5. den ersten wissenschaftlichen Unterricht, wie ihn die Universität gibt; 6. *a.* den weiteren wissenschaftlichen Unterricht für praktische Zwecke, wie ihn die Litteratur (Handbücher u. s. w.) gibt; 6. *b.* die reine Wissenschaft, wie sie sich in den Schriften der Akademien und in der für rein theoretische Zwecke geschriebenen wissenschaftlichen Litteratur findet, z. B. in den grammatischen Werken von Grimm, Bopp, Becker, W. v. Humboldt u. s. w. Indem ich so drei Stufen der wissenschaftlichen Mittheilung annehme, fällt mir auch die oberste Stufe des Schulunterrichts in das Gebiet der Pädagogik, so jedoch, dass die Wissenschaft die Seele dieser Unterrichtsstufe sein muss. Ich meine also, haben die Gymnasiasten in den oberen Classen wacker Mittel- und Althochdeutsch gelesen und hübsch decliniren und conjugiren gelernt, so sind sie fähig, als Studenten (wenn sie Lust haben) bei Grimm oder einem andern Professor der germanischen Philologie Institutionen der deutschen Sprache zu hören; und haben sie das gethan, so hindert sie nichts, die Grimm'sche Grammatik, den Becker'schen Organismus und was sonst über deutsche Sprache an rein wissenschaftlichen Schriften vorhanden ist, mit Nutzen zu studiren. Nur bewahre der Himmel in Gnaden die Schulen vor der Wissenschaft! Dagegen gebe er sie den Lehrern in Hülle und Fülle! Hiermit hätten wir Artikel **1** erledigt.

(**2**.) Was Hr. W. über die historische Grammatik beibringt, ist im Vorigen schon erwähnt.

(**3**.) Eben so verhält es sich mit der vergleichenden Grammatik. Hr. W. denkt indess nur an Vergleichung des deutschen mit sich selbst; ich lasse in den unteren und mittleren Classen unausgesetzt das Deutsche mit dem Lateinischen und dem Französischen (später auch mit dem Griechischen und dem Englischen) vergleichen. Der Volksschule macht Hr. W. eine Concession (S. 14), die sie vielleicht annehmen könnte. Vergleichender Muttersprachunterricht ist nämlich auch nach Hrn. W. „unschädlich;" würde nun die Volksschule die Mundart und das Hochdeutsche vergleichen, so wäre das ein „gedeihlicher" Sprachunterricht. Hiermit sind wir einverstanden.

(**4**.) Wir haben schon gesehen, dass Hr. W. von der logischen Seite der Wissenschaften kein Freund, dass es ihm nur um die Materie zu thun ist. Darum scheint es ihm in Betreff der deutschen Sprache „ziemlich unnütz, noch Schulstunden auf etwas zu verwenden, wozu die besten Anstalten getroffen sind, es ausserhalb der Schule zu lernen, und zwar Anstalten von der Strenge, dass Keiner entlassen wird, der nicht sprechen gelernt

---

* Es liegt in der Natur der Sache, dass auf dieser dritten Stufe — pädagogisch und didaktisch die schwierigste — Lehrgang und Lehrform, und darum auch das Schulbuch in Einigem noch die zweite Stufe fortsetzt, in Anderem die vierte Stufe bereits beginnt.

habe.“ Freilich unbewusst, aber das sei eben das Rechte. (S. 29.) Wir Andern halten es weder mit dem rationalistischen Extrem, das unvernünftiger Weise zuerst das Bewusstsein von der Sache und damit die Sache geben will, noch mit dieser Misologie, die nur die Sache, nicht aber auch das Bewusstsein darüber will. Der alte Hegel hat hier sicherlich das Rechte gesagt: „Das grammatische Studium macht den Anfang der logischen Bildung aus; in ihm fängt der Verstand selbst an, gelernt zu werden. Denn wenn die Verstandesbestimmungen, weil wir verständige Wesen sind, in uns sind, und wir dieselben unmittelbar verstehen: so besteht die erste Bildung darin, sie zu haben, d. h. sie zum Gegenstande des Bewusstseins gemacht zu haben und sie unterscheiden zu können.“ — Hr. W. hat ganz Recht, wenn er S. 33 die formelle Bildung (beim classischen Unterrichte) weder allein noch auch nur hauptsächlich in der Grammatik sucht; er hat auch S. 51 Recht, wo er von der Menge logischer Disjunctionen (vieler neueren Grammatiken) bemerkt, dass selbst dann, wenn sie in dem Gegenstande begründet wären, die Schule damit verschont bleiben müsste und er die Einführung derselben in die Volksschule (durch die HH. Wurst, Scherr u. s. w.) als eine Calamität beklagt; — er hat aber Unrecht, wenn er, wie er es thut, auf das logische Element in allem Unterricht einen zu geringen, fast gar keinen Werth legt, es so zu sagen verfolgt; — und wenn er S. 52 der historischen Grammatik zum Lobe nachsagt, dass sie sich der allereinfachsten grammatischen Kategorien, der altherkömmlichen Unterscheidungen bedient, so bedenkt der geistreiche Mann nicht, dass dieses Erbstück von Donat und Priscian wohl für uns Erwachsene, denen man es in der Jugend eingeprägt hat, den Schein hat, einfacher zu sein als jede neuere grammatische Kategorientafel, dass aber für die Jugend, die mit den Kategorien erst bekannt gemacht werden soll, das Rechte das Einfachere und Leichtere ist. Die hergebrachte Theorie der grammatischen Kategorien ist aber, trotz dem, dass Grimm sie beibehalten hat, sicherlich nicht das Rechte, wie ich glaube überzeugend nachgewiesen zu haben.

(**5**, **6**, **7**, **8**.) Ueber Onomatik (Genealogie, Tropen, Synonymen) kein Wort; allenfalls kann man erwähnen, das Hr. W. in seinem Lesebuche hier und da Reihen von Sprichwörtern und Redeweisen gibt.

(**9**, **10**, **11**, **12**.) Theorie der Litteratur (allerdings kein Unterrichtsgegenstand für die unteren Classen) ist schon seit der Sturm- und Drangperiode bei den hochfliegenden Geistern in Verachtung gesunken * und kann Hrn. W.'s Liebhaberei nicht sein,

* Es gäbe einen schönen Spass, wenn man die heutigen Lehrer alter und neuer Sprachen und Litteraturen einmal durch die Bank über Aristoteles' Rhetorik und Poetik, Cicero's rhetorische Bücher, Quinctilian u. s. w. examiniren wollte; wie viele würde man finden, die nicht einmal über die Tropen und Figuren Bescheid geben könnten.

weshalb er nur an zwei Stellen (S. 8—9 und S. 19—20) flüchtig davon spricht. An der letzteren Stelle gibt er zu, dass sich „an die verschiedenen Darstellungsweisen in Poesie und Prosa, die das Lesebuch die Schüler der unteren Classen kennen lehrt, namentlich an die verschiedenen Formen der Gedichte, allerlei Erinnerungen binden, die den jungen Leuten bei späteren Studien oder Privatlectüre zu gute kommen.“ (An einen förmlichen Unterricht über Stilistik, Poetik und Prosaik in den oberen Classen scheint somit Hr. W. nicht zu denken.) Nun sollte man meinen, dass, wenn die Schüler in den oberen Classen etwas aus der Theorie der Litteratur erfahren sollen, das Lesebuch für untere Classen wohl thue, durch Anordnung des Stoffes nach den litterarischen Gattungen einem späteren Unterrichte vorzuarbeiten. Aber Hr. W., dessen Lesebuch keine solche Abschnitte hat, ist nicht der Meinung, namentlich hält er es für schädlich, solchen Abschnitten Ueberschriften zu geben, z. B. Märchen, Romanzen u. s. w. „Was sollte es den Knaben auch nützen, den Unterschied von allerhand Prosa zu wissen, aber selbst keine zu sprechen; zu wissen, wie sich Romanze, Rhapsodie und Ballade unterscheiden,* aber über all diesem Wissen den Instinct der Poesie zu verlieren, und nebenher in den unseligen Irrthum zu verfallen, dass hier wie überall der Dichter nach solchen vorbestimmten Normen arbeite.“ Man sieht, wie hier die Logophobie Hrn. W. sogar in der ordinärsten Weise ungerecht macht: wo liegt denn die Nothwendigkeit, dass die Schüler, welche ein in Abschnitte eingetheiltes Lesebuch gebrauchen, den Instinct der Poesie verlieren? warum sollen sie denn nicht auch Prosa sprechen lernen? — So muss man nicht polemisiren.

(**13, 14, 15, 16.**) Auch über den Unterricht in der Geschichte der Litteratur und seine Stufen (ebenfalls kein Gegenstand für untere Classen) findet sich nichts, wenn man nicht die ganz richtige Aeusserung S. 19 dahin zählen will. Es heisst daselbst vom Lesebuche: „Ein solches Büchlein führt die jungen Leser auf eine freundliche Weise in die Litteratur ein. Es werden ihnen bei längerer Beschäftigung mit demselben zugleich die Namen unserer Dichter geläufig“ u. s. w. Dazu vergl. S. 5 und S. 90, wo als der eigentliche Unterrichtsgegenstand des deutschen Sprachlehrers die Nationallitteratur angegeben wird.

(**17.**) Wir müssen es an Hrn. W. anerkennen, dass er den deutschen Sprachunterricht, insofern er ihn gibt, also das Lesebuch, für ein wichtiges Mittel hält, die Schüler mit dem Leben und der Geschichte der Nation bekannt zu machen. Wir sagen: bekannt zu machen, und unterscheiden diese theoretische Seite der Sache von der praktischen, wovon unten. Indess können wir nicht umhin, die Behauptung auszusprechen, dass Hr. W. sein Lesebuch für diesen Zweck viel zweckmässiger hätte ausstatten

* Hier stichelt Hr. W. auf mein Deutsches Lesebuch.

können; jedenfalls hat es in dieser Beziehung keinerlei Vorzug vor den übrigen seit etwa zehn Jahren erschienenen deutschen Lesebüchern, und wenn Hr. W. S. 10 seinem Büchlein als etwas Besonderes, neben der „entschieden christlichen Richtung," auch eine „entschieden nationale Richtung" nachrühmt, so hätte er vielleicht besser gethan, diesen Passus seinem Verleger für die Anzeige des Lesebuches in den Zeitungen zu überlassen.

(**18.**) Natürlich bringt das W'sche Lesebuch (und ebenso seine „Auswahl deutscher Gedichte" [Berlin **1832**] und sein „Handbuch deutscher Prosa" [Berlin **1837**]) mancherlei Kenntnisse aus den Fächern des natürlichen und des ethischen Wissens an die Leser; Erklärungen darüber finden sich nicht und es scheint überhaupt nicht, als ob Hr. W. in dieser Hinsicht von Zweckbegriffen sich hätte leiten lassen.

(**19, 20, 21.**) Ueber diese Artikel wird man bei Hrn. W. keine Erläuterungen suchen. Weil, wie Hr. W. sehr richtig (S. 27) bemerkt, der Verstand nicht vor den Jahren kommt, so folgt daraus natürlich, dass er mit den Jahren von selber kommt, eine Cultur des Verstandes nach Zweckbegriffen unnöthig ist.

(**22.**) Dagegen finden sich Bemerkungen über die philologische (technische) Bildung durch den Muttersprachunterricht. Dass man den Unterricht in der Technik — im Reden und Schreiben — ganz so auf die Lectüre gründen kann und soll, wie den grammatischen — eine der Forderungen, die meine Vorschläge charakterisiren, — scheint Hr. W. nicht zu wissen, wenigstens gibt er die Vorschrift nicht, obgleich er natürlich anerkennt (S. 20), dass die Lectüre einen Einfluss auf die Sprachbildung der Schüler hat, dass sie die lebendige, freie Sprache unterstützt.

(**23.**) Ueber das Reden finden sich S. **21, 22, 23, 41, 44, 45, 54, 86, 87, 94, 97** Aeusserungen, die wir nach Kräften zusammenstellen wollen. Wir werden unten erfahren, dass eine Hauptübung des W'schen Muttersprachunterrichts das Schweigen ist, die Jugend darf in diesem Alter (in welchem?) noch nicht so dreist und gewandt sprechen gelernt haben (**21**); die Jugend mag sprechen, wie sie es eben versteht (S. **23—25**), doch scheint Hr. W. auch eigene Uebungen in mündlicher (und schriftlicher) Darstellung zuzulassen, weil S. **86** jeder Lehrer (meist nur der deutsche) verpflichtet werden soll, vierteljährlich ein oder zweimal sich einer solchen Uebung besonders anzunehmen, dadurch, dass er die Schüler längere mündliche Vorträge über das betreffende Fach des Lehrers halten lässt. Ueber das Wie erfahren wir nichts, lesen aber S. **44** wieder, dass die Redeübungen nicht über Vorlesen oder über den Vortrag auswendiggelernter Stücke hinausgehen dürfen, womit man S. **94** wieder vergleichen kann, wo Hr. W. ungefähr auf das kommt, was ich in der dritten Abtheilung (Sprachkunst) meines Deutschen Sprachbuches angegeben habe, nur dass er ganz im Allgemeinen bleibt.

Vom Declamiren und Memoriren will Hr. W. auch nichts wissen. — Wenn nun der Leser meine Relation über diesen Punkt unklar findet, so geht mir das selbst eben so. Schwerlich wird sich irgend ein Lehrer, der bei Hrn. W. die Grundzüge zu einem Lehrgange für die Sprachübungen sucht, mit dem, was er findet, befriedigt erklären. Dagegen kann er S. 45 wieder ein recht hübsches Compliment lesen: „Denn dass der Knabe angeleitet worden, über Dinge zu sprechen und zu schreiben die er nicht versteht, hat ihn die Oberflächlichkeit und Halbheit nicht verabscheuen lehren, sondern ihn an sie gewöhnt, und dass er über Dinge, die ihm fremd und gleichgültig sind, lebhaft, mit Affect und Ausdruck hat sprechen müssen, das hat ihm Geschmack an kalter, wohlgesetzter, an öffentlicher Lüge beigebracht, die doch schwerlich die Eigenschaft eines guten Redners ist.“

Help Gott in Gnaden,
Hier wird ook Seepe gesaden.

(24.) Ueber das Schreiben spricht Hr. W. einen Gedanken aus, der zu meiner grossen Verwunderung Aufsehen gemacht hat; in meinem Kopfe ist dieser Gedanke schon so alt, dass ich gar nicht mehr angeben kann, wenn ich ihn zuerst ausgesprochen, ich müsste denn die Zeit daran wenden wollen, alle meine seit 1835 geschriebenen Aufsätze wieder durchzugehen. Kein Sachkundiger wird leugnen wollen, dass mit den sog. Stilübungen nicht nur von hoffärtigen Seminaristen und schöngeistigen Predigtamtscandidaten in Stadt- und Mädchenschulen, sondern auch von vielen Gymnasiallehrern in Gymnasien bis noch vor Kurzem das grauenhafteste Unwesen getrieben worden ist. Man hat in der That darüber zornig werden können und es war ein Verdienst von Hrn. Günther, dass er in seinem Werke über den deutschen Unterricht einmal ein Donnerwetter über dieses Schulverderben hat ausbrechen lassen. Nun ist aber das deutsche Schulwesen zum Glücke kein Sodom und Gomorrha, und es wird sicherlich vor zwanzig und dreissig Jahren so gut als heute eine respectable Anzahl von Lehrern gegeben haben, die auf unsre junge Weisheit nicht gewartet haben, um sich einen sachgemässen Lehrgang der Stilübungen zu schaffen. Indess war in vielen Schulen das Uebel vorhanden, und es war arg, und so ist es sicherlich zu loben, dass Hr. W. neuerdings den Finger auf die Wunde legt. Ich hatte vor Jahren die Sache mit folgenden Worten ausgedrückt: „Will man die Schüler in der Muttersprache freie Arbeiten machen lassen, so ist nichts dagegen zu sagen, wenn man ihnen nur den Inhalt verschafft, denn die jungen Leute können, sollen und dürfen noch nicht produciren, und das aus zehntausend Gründen.“ * Hr. W. ist deutlicher; er sagt S. 26—27: „Freie geistige Productionen vor der Zeit der Pubertät erzwingen, wäre dann gerade so sündhaft,

* Die deutsche Bürgerschule. (Stuttgart 1840), S. 146.

als in einem Knaben durch unnatürlichen Reiz den leiblichen Geschlechtstrieb erregen, der nach Gottes Willen noch schlummern soll... Erinnre dich, wie alt einen Knaben plötzlich Onanie macht, sie macht ihn zum Jüngling, auf eine entsetzliche Weise. Damit stellen sich auch allerhand unheimliche Gelüste ein... Und zu diesen Gelüsten gehört namentlich das nach freien geistigen Productionen... So wirkt die leibliche Anticipation auf die geistige; wie leicht dürfte auch das Umgekehrte stattfinden." Damit vergleiche man die Aeusserungen S. 22, S. 25, S. 40—41. Wenn nun aber Hr. W. wieder ganz allgemein sagt, man werde die Fruchtlosigkeit der sogenannten deutschen Aufsätze (bei Knaben [und Mädchen] vor etwa vierzehn Jahren) nicht zugeben wollen; im besseren Falle, wo ein Lehrer das Misslingen seiner Bemühungen in dieser Beziehung eingestehe, werde er doch lieber sich oder den Schülern die Schuld beimessen, als das Verkehrte des ganzen Beginnens zugeben: so thut er einer sehr grossen Anzahl von deutschen Lehrern schweres Unrecht. Neben meinem Deutschen Sprachbuch, dessen dritte Abtheilung einen Lehrgang der Rede- und Schreibübungen für untere und mittlere Classen enthält, gibt es noch Stilbücher von den HH. Bormann und Schröder (in Otterndorf), * die von dem gerügten Fehler frei sind. — Positive Angaben über die Stilübungen, wie Hr. W. sie etwa für untere und obere Classen im Sinne hat, finden sich nicht. Auf die prosaische Frage seines Interlocutors, worin die Uebungen des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks bestehen, die der Lehrer des Deutschen auf seinen Theil übernimmt, antwortet Hr. W. (S. 91): „Die erste und hauptsächlichste Uebung ist das laute Lesen." Man lese bis S. 96. Wahrscheinlich werden die meisten Lehrer finden, dass es allerdings noch „weitere Uebungen" gibt, wenn Hr. W. auch „keine mehr anzugeben weiss."

(**25**.) Eine wichtige Aufgabe des Sprachlehrers — freilich erst in den obern Classen — ist die, die Schüler zur Kritik anzuleiten, nicht um sie zu belletristischen Recensenten auszubilden, sondern zunächst um sie in den Stand zu setzen, gegen sich selbst beim Reden und Schreiben Kritik üben zu können. Da diese Aufgabe zu den schwierigsten gehört und hier Missgriffe sehr nahe liegen (wir werden gelegentlich mit odiösen Exempeln aufwarten), so hätten wir von Hrn. W. gern Etwas darüber gelesen. Er hat aber Nichts gesagt.

(**26**.) Wir brauchen kaum erst zu sagen, dass Hrn. W. die ästhetische Bildung, die liebevolle Cultur und Schonung des Sinnes für das Schöne am Herzen liegt. Nähere Erläuterungen gibt er auch über diesen Punkt nicht, wir finden nur S. 19 eine einschlägliche Aeusserung über sein Lesebuch. „Ein solches Büchlein gibt dem Geschmacke der Schüler eine wünschenswerthe

---

* Auch *Curtmann's* Perikopen müssen dahin gehören, ich kenne sie aber nur daher, dass sie im Diesterweg'schen Wegweiser angeführt sind.

Richtung. „„Schönheit ist das Weltgeheimniss;““ sie ist auch das Geheimniss des Unterrichts; hat man es noch immer nicht für ausführbar gehalten, sie bei allem Unterrichte das Erste und Letzte sein zu lassen, * so finde sie wenigstens einige Stunden wöchentlich, in welchen ihre Herrschaft anerkannt werde. Auch diese wenigen Stunden können einen stillen Segen auf das Gemüth der Schüler wirken, so dass sie bald Anderes denken, thun, verlangen, als bis dahin.“

(**27**, **28**, **29**.) Darüber, wie der deutsche Sprachunterricht und zunächst die Lectüre der allgemeinen ethischen Bildung Vorschub zu leisten hat und wie der Lehrer dabei nachhelfen soll, ist nichts gesagt. Ueber Erzeugung nationaler und religiöser Gesinnung finden sich dagegen S. 10, 11, 12, 17 einige Aeusserungen, die aber keine Winke über das Wie geben. So wird berichtet, Hr. W. habe sich in seinem Lesebuche „im Allgemeinen auf deutsche Geschichte beschränkt, ** und im dritten Theile sei es ihm Herzensangelegenheit gewesen, die Jugend in eine lebendige Geschichte der Freiheitskriege einzuführen; auf diesem Wege werde vor allem in den Schülern Liebe für ihr Vaterland erweckt und erhalten; im Anschauen seiner Erniedrigung und seiner Erhebung solle ihr Herz für grössere Leiden und Freuden schlagen lernen, als die Familie ihnen biete, und nicht für erdichtete, sondern für erlebte; das sei nationale Erziehung, wenn der Jugend Liebe für ihr Volk und ihre Sprache eingepflanzt werde.“ Wahrscheinlich ist nun Hr. W. mit der Litteratur der deutschen Lesebücher neuerer Zeit nicht recht bekannt, weil er S. 10, mit einem gehässigen Seitenblicke auf mich, seinem Lesebuche *par excellence* eine „entschieden nationale“ (und eben so eine entschieden christliche) Richtung nachrühmt. Hr. W. wird seitdem längst zur Erkenntniss gekommen sein, dass jener Passus besser ungeschrieben geblieben wäre, und so gehe ich darüber hinweg.

(**30**.) Endlich ist es meine Meinung, der Sprach- und Litteraturunterricht müsse auch zur Bildung des Sinnes für die Praxis des Lebens beitragen, Hr. W. sagt über diesen Gegenstand indessen nichts.

Hiermit hätten wir das, was von der W'schen Ansicht des deutschen Unterrichtes zu sagen war, erledigt; — über das Material, das er beibringt, und seine methodischen Vorschriften können wir uns kürzer fassen.

Beim Material müssen wir unterscheiden die Schulbücher des Hrn. W., und das, was er in der vorliegenden Schrift über das Material sagt.

Des Letzteren ist nun sehr wenig. Wir finden nur S. 58—78 einen Excurs über die Orthographie (den wir allen orthographie-

* Wir möchten das Wie erfahren. Solche Aeusserungen rechtfertigen meine oben über Hrn. W's Standpunkt gemachten Aussagen.

** Warum ich das in dem meinigen nicht gethan habe, davon später.

verbessernden Volksschullehrern Deutschlands in die Hände wünschen, damit die Guten endlich eine Ahnung davon bekommen, wovon es sich hier handelt und dass sie nur nach, — nicht aber vorschreiben können), und S. 79—82 einen Scherz über die grammatische Terminologie. Etwas scherzhaft wird es dabei auch den meisten Lehrern vorkommen, dass Hr. W. just darum der lateinischen den Vorzug gibt, weil diese den Kindern unverständlich ist: „hätten wir unverständliche deutsche, so wäre es freilich noch besser. Aber eben, dass die deutschen zu verständlich sind, das macht sie unbrauchbar.“ (S. 79.) Ich darf nicht erst sagen, dass ich, obgleich ich ebenfalls die lateinischen Termini gebrauche und die versuchten deutschen nie in den Mund nehme, dennoch auch in diesem Stücke von Hrn. W. *toto coelo* getrennt bin. Hr. W. will (S. 82) den ersten grammatischen Unterricht mit der lateinischen Terminologie ohne irgend eine Erklärung derselben geben (natürlich an einer fremden Sprache); ich stelle mich anders dabei an und will in der Kürze das Warum sagen. Dass alle Onomatothesie mangelhaft ist, jeder Name nur Ein Merkmal der gemeinten Sache ausdrücken kann,* der Name keine Definition ist, das ist bekannt.** Wer nun ohne alle Vorbereitung den Namen nennt (wie Hr. W.) und denkt, die Sache werde sich schon dazu finden, der steht in der Didaktik noch ganz auf dem antipsychologischen vor-pestalozzischen Standpunkte, und Knaben, die so Latein lernen müssen, bekommen in den ersten drei, vier Jahren viele Schläge, die von Gott und Rechtswegen der Präceptor bekommen müsste. Indem nun aber jeder Name unvollkommen ist, besonders jeder Name, der Kategorien und Verhältnissbegriffe bezeichnet, so ist es ziemlich gleichgültig, wie man die Sache nennt, vorausgesetzt man kenne erst die Sache, und da die lateinische Terminologie der Grammatik einmal da ist und europäische Geltung hat, so thut man am besten, sie zu gebrauchen — als mathematische Formel, als Zeichen für die erkannte Sache.

Mein Erstes beim ersten grammatischen Unterrichte ist also dies, dem Knaben an deutschen Beispielen irgend eine Sache zu zeigen; diese Sache heisst uns vorläufig x, oder, da man wohlthut, immer vergleichungsweise zu verfahren, so heissen uns die beiden Sachen, die wir kennen zu lernen suchen, x und y. Haben wir in der ersten Stunde die vorläufig mit x und y bezeichneten Sachen kennen gelernt, so sage ich den Schülern: unser heutiges x soll fortan Subject heissen, unser y Prädicat; in der nächsten Stunde, wo möglicherweise Substantive und Pronomen betrachtet und unterschieden werden und zwar wieder

---

* Die neuere Chemie hat bei ihren Namen alle Bestandtheile der Körper anführen wollen; das geht bei der Chemie, und bei dieser ist der kleine Vortheil nicht ohne grosse Nachtheile.

** Näheres darüber in Die modernen Humanitätsstudien, Heft II, S. 55—58 und S. 90—91.

vorläufig unter der Bezeichnung x und y, heisst es am Ende wieder: unser heutiges x heisse fortan Substantiv, unser y Pronomen, und so fort. So bedarf es für die grammatische Terminologie keiner Erklärung, noch muthet man den Schülern zu, sich mit Unverstandenem zu plagen und in einem Labyrinthe zurechtzufinden: die Namen sind jedesmal erklärt, ehe sie der Schüler hört; er erhält für eine ihm bekannte (weitläufige) Sache nur zur Bequemlichkeit ein (einfaches) Zeichen. *

Die Schulbücher des Hrn. W. sind schon oben genannt; es sind die Sammlungen: Lesebuch, Auswahl, Handbuch, ersteres für acht- bis vierzehnjährige Schüler; die beiden letzteren für mittlere und obere Classen. Eine deutsche Grammatik, an der Hr. W. seit zehn Jahren — wenn ich recht gehört habe — arbeitet, ist noch nicht erschienen. Neben Anderem hält mich eine gewisse Ermüdung ab, diese drei Sammlungen in dieser Kritik einlässlich zu besprechen. Ohne eine weitläufige Vergleichung mit ähnlichen Büchern könnte es nicht geschehen, dazu ist in diesem Artikel kein Raum mehr. Vielleicht ein andresmal.

Wir gehen demnach zum dritten Theile unserer Kritik über, zu der Frage: Was lehrt Hr. W. über das Lehren?

Dessen ist nun nicht gar viel, und manche Leser, denen seine apokalyptische und sibyllinische Darstellung nicht recht gemäss ist, werden vielleicht sagen, es sei nicht viel mehr als nichts, und Hrn. W's Scherz über sich selbst (S. 6): „Es müsste schlecht sein, wenn ich nicht noch weniger von der ganzen Sache verstünde, als einer von ihnen“ für vollen Ernst nehmen. Sie würden indessen Hrn. W. sehr Unrecht thun, ein so geistvoller Mann wie er gibt nicht fünfzehn Jahre lang unter den verschiedensten Verhältnissen Unterricht im Deutschen (S. 6), ohne sich eine Unterrichtspraxis zu bilden, von der auch der Gefördertste gern Manches sich aneignen würde, wenn er sie kennte. Aber da liegt die Schwierigkeit. Naturen wie Hr. W gleichen ein wenig jenem griechischen Flötenspieler, der, um Belehrung gefragt, die Flöte an den Mund setzte und dann sagte: So bläst man gut. Man müsste Hrn. W. in der Schule, man müsste ihn machen sehen. Ich wenigstens bin überzeugt, dass seine Praxis um tausend Procent besser ist als seine Theorie.

---

* Natürlich lässt sich dieser erste Unterricht auf gar keine metaphysische Begründung ein: der Schüler gebraucht den Terminus Substantiv, ohne von Substanz (und Accidenz) eine Ahnung zu haben. Später, beim Unterrichte in der Logik, kömmt man auf die Grammatik zurück und lässt da die Schüler tiefer hinter den Vorhang sehen.

Wenn — beiläufig gesagt — die Elementarlehrer der Mathematik auch in dieser Weise genetisch verfahren wollten, so würden sie weiter kommen. Als ich Mathematik zu lehren hatte, habe ich z. B. nicht erst ein gleichschenkliges Dreieck hingezeichnet und an diesem bewiesen, dass die Winkel an der Basis gleich sind, sondern ich habe erstens mit an der Basis ungleichen, zweitens — daneben — mit an der Basis gleichen Winkeln ein Dreieck construirt, die Dreiecke vergleichen lassen, und so brauchten die Schüler nur auszusprechen, was ihnen vor der Nase lag.

Indess sehen wir zu. Ich werde die Frage nach Hrn. W's Methodik in drei Fragen zerfällen: Einrichtung — Lehrgang — Lehrform.

Die Einrichtung alles Unterrichts hängt zunächst von der Art der Bildung ab, welche die Schüler erwerben sollen. Da es über der Elementarschule $\left(\frac{6}{7} - \frac{9}{10}\text{ Jahre}\right)$ drei Arten allgemeiner Schulen gibt: Volksschulen $\left(\frac{9}{10} - 14\right)$, höhere Bürgerschulen $\left(\frac{9}{10} - 16\right)$, Gymnasien $\left(\frac{9}{10} - 18\right)$, wovon jedoch die beiden letzteren sich näher stehen, so dass in den unteren Classen derselben der Unterricht in einigen Fächern keine wesentlichen Verschiedenheiten zeigt: so fragt es sich zuerst: kennt und berücksichtigt Hr. W. diese specifischen Differenzen?

Es scheint nicht, wenigstens führt er S. 12 als das erste Wahrzeichen für die entschieden nationale Richtung und Haltung seines Lesebuches dies an, dass es „keinen Unterschied zwischen Volk und Gebildeten macht, sondern das Volk mit zu den Gebildeten, die Gebildeten mit zu dem Volke zählt."

Um Hrn. W. nicht Unrecht zu thun, müssen wir diese Aeusserung einmal nur in Rücksicht auf sein Lesebuch, und erst dann allgemein betrachten.

Da das erste Bändchen für 8—10jährige, das zweite und dritte für 10—12- und 12—14jährige Schüler bestimmt ist, so fällt das erste Bändchen derjenigen Unterrichtsstufe zu, die ich Elementarschule nenne, gleichviel, ob dieselbe als eigene Schule (allgemeine Elementarschule, in manchen Städten; — specielle Elementarschule zur Vorbereitung für die unterste Classe des Gymnasiums oder der h. Bürgerschule, in andern), oder (wie meist auf dem Lande) als Unter-Classe der Gemeindeschule besteht. Auch ich kenne auf dieser Stufe noch keinen Unterschied, indem $7-\frac{9}{10}$jährige Knaben und Mädchen erst die allgemeinste humane Bildung zu empfangen haben, obgleich ich nicht leugne, dass es etwas ganz anderes ist, $7-\frac{9}{10}$jährige Schüler aus den unteren Ständen zu unterrichten, oder Knaben und Mädchen dieses Alters aus den höheren Ständen. Letztere bringen viel mehr Vorstellungen, einen geweckteren Geist, eine reinere Sprache und noch manches Andre in die Elementarschule mit, was jene erst in derselben, wenigstens theilweise, erwerben sollen. Und so möchte ich kaum glauben, dass sämmtliche Schulen dieser Stufe das nämliche Lesebuch mit Nutzen gebrauchen können.

Wenn nun das zweite und dritte Bändchen recht gut sowohl von zehn- bis vierzehnjährigen Gymnasiasten als von Realschülern dieses Alters gebraucht werden können (vorausgesetzt, dass man nicht irgend ein andres Lesebuch vorzieht), so muss ich doch wiederum bezweifeln, ob die Volksschulen (10—14 J.) diese beiden

Bändchen auch so recht gebrauchen können, womit ich Hrn. W.'s Buch gar nicht getadelt haben will. Ich muss es mir gefallen lassen, dass man mich für einen Erzaristokraten ausschreit, aber ich kann die Meinung nicht bergen, dass, trotz aller Constitutionen und liberalen oder vielmehr radicalen Staatstheorien, zwischen der Volksbildung und der höheren Bildung ein tiefer Graben liegt. Es lassen sich Brücken über diesen Graben bauen (Schullehrer, Prediger und Volksschriftsteller müssen sie bauen und gebrauchen), aber der Graben selbst lässt sich nicht ausfüllen. Und wenn man es in neuerer Zeit mehr oder weniger zur Aufgabe der Volksschule gemacht hat, aus dem Volke „Gebildete" zu machen, so halte ich dieses Streben, bei aller Achtung für die Intentionen der dabei Betheiligten, für ein durchaus verfehltes, um das Gelindeste zu sagen.* Von Hrn. W. begreife ich nun nicht recht, wie er zu dieser Polemik Anlass geben kann, da er S. 13 sogar vorschlägt, die Lehrbücher für die sogenannten Volksschulen im Dialekt der Landschaft zu verfassen und den Volksschulen den litterarischen Gebrauch des Dialekts zu gestatten — nur „die Bibel bliebe als die dem ganzen Volk gemeinsame Heilige Schrift hochdeutsch, ebenso das Gesangbuch" — (damit bin ich nun nicht einverstanden **); meiner Meinung nach muss ein deutsches Lesebuch für Volksschulen ein ganz andres Buch sein als ein deutsches Lesebuch für untere Gymnasial- und Realschulclassen. Es ist schon übergenug, wenn hoffärtige Volksschullehrer ihre Machwerke nicht nur den Schulen, welche sie kennen, bestimmen, sondern auch die unteren Gymnasial- und Realschulclassen, die sie nicht kennen, damit beglückt werden sollen. Wir Anderen wollen uns an das „Eines schickt sich nicht für Alle" halten.

Eine allgemeine Begründung unserer Thesis, dass der Unterricht zwischen dem gemeinen Manne und den „Gebildeten" einen Unterschied machen, oder vielmehr den vorhandenen Unterschied anerkennen und berücksichtigen muss, würde uns hier zu weit führen. Die moderne Pädagogik ist eine andere als die griechische und orientalische, weil eben das Leben ein anderes ist. So wie ein Theil irgend einer Nation fremde Sprachen zu lernen anfängt, erleidet die Bildung dieser Nation einen Bruch; es entsteht neben der Volksbildung eine höhere. Fremde Sprachen oder keine, das macht den Unterschied. Denn mit einer fremden Sprache wird dem Menschen die bisherige, rein durch die Muttersprache bestimmte Weltanschauung verändert: es wird ein höherer Standpunkt gewonnen, der die ausschliesslich nationale Lebensansicht unter sich hat und übersieht. Wo das fehlt, da entstehen Carricaturen, die man an mehrsprachigen Bedienten und Kammerjungfern, im Elsass und theilweise in der Schweiz studiren mag.

---

* Hier und da, wo man von radicaler Seite her die Volksbildung mit politischen Nebenzwecken in die Hand nahm, hat das Volk, ohne je den Virgil gelesen zu haben, sich doch so angestellt, als hätte es das *Timeo Danaos et dona ferentes* gekannt.

** Vergl. mein deutsches Sprachbuch S. 7 unten und 8 oben.

Lehrgang und Lehrform zusammen machen die Methode aus; wir vereinigen darum diese beiden Dinge zuerst, um sie später zu trennen. Was sagt nun Hr. W. über die Methode?

Die Hauptsumme seiner neuesten Methodik, welche die älteste ist, heisst:

„„Fürchtet GOtt und gebt Ihm die Ehre, denn die Zeit Seines Gerichts ist kommen, und betet an Den, Der gemacht hat Himmel und Erden und Meer und die Wasserbrunnen.““ (S. 53.)

Manche Leser werden sagen, der Dr. Wackernagel und der Dr. Mager seien doch rechte Spassvögel, der Eine nehme den ersten Locus seiner didaktischen Dogmatik aus dem Kochbuche,* der Andre aus der Apokalypse (14, 7), oder vielmehr aus Hamann's Aesthetik *in nuce*, wo sich derselbe Spruch als Hauptsumme der Aesthetik des nordischen Magus findet.** Nun liesse sich über dieses erste Princip der W.'schen Methodik Allerlei sagen, ich sage aber nichts und komme auf den zweiten Grundsatz, der auch für Haus und Schule gilt:

„Er heißt Schweigen. Durch Schweigen lernt man reden.“ (S. 54.)

Wo man nun nicht mehr versteht, da hat natürlich das Recensiren ein Ende; vielleicht entdeckt der Leser, was mir verborgen ist, wenn er S. 53—57 ordentlich studirt. Ich gehöre zu den prosaischen Naturen, die die Sachen gern plan haben.*** Ich komme demnach auf den Lehrgang.

Ueber diesen erfahren wir nun ausser dem Satze, dass die Pubertät einen Abschnitt in der Schulbildung macht, Nichts. „Es wäre ein Wunder des Unverstandes, wenn man in der künstlichen Bildung des Menschen, in der Schulbildung, nicht eben da Epoche machen wollte, wo es die natürliche so auffallend thut.“ (S. 26.) Da nun vor der Pubertät von keinem Unterricht über die deutsche Sprache die Rede sein soll, so würden wir wenigstens gern erfahren haben, welchen Lehrgang des grammatischen, onomatischen, litterartheoretischen, litterarhistorischen, technischen Unterrichts, sowie welche Stufenfolge des Interpretirens Hr. W. für die oberen Classen anräth. Wollte er diese Gegenstände übergehen, so musste er seinem Buche den Titel geben: Ueber den Unterricht in der Muttersprache bis zum fünfzehnten Jahre.

Ueber die Lehrform ist auch Nichts gesagt. Ob Hr. W. analytisch, oder synthetisch, oder ob er genetisch lehrt, erfahren wir nicht, und doch dürften die meisten Lehrer der Meinung sein, dass das wesentlich zur Sache gehört hätte.† Hr. W. hat es selbst

---

* „Um einen Hasenpfeffer zu machen, nimm einen Hasen.“

** Am Schlusse.

*** Nur Ein Bedenken kann ich nicht unterdrücken. Das der Apokalypse entnommene didaktische Princip ist christlich, und so weit wäre die Sache gut; aber das secundäre Princip stammt von dem Heiden Pythagoras. Wenn ich in dieser Art dem Christlichen Heidnisches geselle, so hat das nichts auf sich; schickt sich das aber auch für Hrn. W.?

† Aus einer Aeusserung auf S. 32 möchte man schliessen, dass Hr. W. über diejenige Form des synthetischen Verfahrens, die seit Jahrhunderten

gefühlt, dass seine Schrift die meisten und wesentlichsten Fragen, die ein Buch über den deutschen Unterricht behandeln muss, unberührt lässt, denn er sagt S. 89: „Man wird eine Methodik des deutschen Sprachunterrichts, man wird Lehrpläne erwarten und mit der Mittheilung einer blossen Unterhaltung nicht zufrieden sein.“ Nun meint er zwar: „es müsse noch vieles zur Verständigung über die Principien geschehen, ehe von einer eigentlichen Methodik die Rede sein könne.“ Wir wollen dahin gestellt sein lassen, ob es denn wirklich um die Erkenntniss der Principien so schlecht aussieht; aber seine Methode hätte er wenigstens geben können, wobei es interessant gewesen wäre, zu sehen, wie die einzelnen Bestimmungen derselben sich aus dem der Apokalypse entnommenen Princip ableiten lassen. Hr. W. scheint die Hoffnung zu hegen, ein Normallesebuch geliefert zu haben (S. 18); würde nun seine Methode, dasselbe (so wie seine beiden andern Sammlungen) zu benutzen und in den oberen Classen den sonstigen deutschen Unterricht zu geben, auch nicht gerade als Normalmethode angenommen worden sein, so hätte sie doch vielleicht zu einer künftig zu beschliessenden Normalmethode die bedeutendste Vorarbeit werden können. Und schon darum hätte Hr. W. gleich seinem gesinnungsverwandten Vorgänger Günther ins Einzelne gehen sollen. Vielleicht haben wir das bei der zweiten Auflage zu erwarten. Wir möchten fast sagen, es sei Pflicht für Hrn. W., mit seiner Lehre nicht zurück zu halten. Er lässt zwar der guten Absicht der Lehrer des Deutschen und der deutschen Lehrer überhaupt Gerechtigkeit widerfahren, er traut ihnen aber im Grunde wenig zu. „Wie viele Lehrer,“ ruft er S. 42 aus, „beherrscht das Vorübergehende, nicht das Bleibende, das Ewige. Sie arbeiten unter dem Einflusse der Philosophie, deren Reflex jene falsche Bildung ist, nicht im Lichte des unwandelbaren (sic!) Christenthums. Dies würde sie es, hier wie überall, verschmähen lehren, ohne Weiteres die Jugend nach den Ansprüchen der Zeit zu bilden, sie würden vorsichtiglich wandeln, die Ansprüche der Zeit prüfen und das Schlechte nicht behalten.“

Wir wären nun ganz geneigt, diesem Paulinischen Rathe zu folgen; die Schwierigkeit liegt blos darin, zu wissen, was das Gute, was das Schlechte ist. Eine Methode des deutschen Unterrichts nun, die eine entschieden christliche, dazu eine eben so entschieden nationale und direct aus der Offenbarung Johannis abgeleitet ist, verspricht Etwas, und darum hätte Hr. W. sein Verfahren mittheilen und wenigstens versuchen sollen, die Lehrer des Deutschen auf den rechten Weg zu bringen. Mit den Allgemeinheiten, die er

---

nur zu wohlbekannt ist, nicht hinausgegangen ist. Er sagt dort: „So müssen vor der Erlernung einer (fremden) Sprache von Seiten eines Schülers die Gesetze derselben bekannt sein; aber nur diejenigen derselben, die zur Erlernung der Sprache dienen, befinden sich in der zu diesem Zweck verfassten Grammatik beisammen, und heissen nun nicht Gesetze, sondern Regeln.“

diesmal gegeben, werden die meisten Lehrer nicht viel anzufangen wissen, indem es nicht Jedem gegeben ist, die Mittelglieder aufzufinden, durch die man von der Offenbarung Johannis zu positiven Vorschriften über die verschiedenen Arten, Seiten und Stufen des schulmässigen Unterrichts in der deutschen Sprache und Litteratur gelangt. Ich wenigstens gestehe demüthig, dass, nachdem ich Hrn. W.'s Schrift vor ungefähr sechs Monaten einmal und in den letzten acht Tagen noch zweimal gelesen, ich mich über den deutschen Unterricht gerade so klug gefunden habe als vorher. Das Wahre war mir schon alt, das Neue schien mir im besten Falle nur halbwahr. Dies mein Urtheil; sehe der Leser zu, ob es auch das seinige ist: die Acten habe ich ihm getreulich vorgelegt. — Sollte ich hier und da Hrn. W. nicht verstanden haben, so bitte ich ihn, meine Relation in diesen Blättern berichtigen zu wollen.

Aarau, 8. — 16. Nov. 1843.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Scholastik u. Culturpolitik.

Ueber den Frieden unter (zwischen!) der Kirche und den Staaten, nebst Bemerkungen über die bekannte Berliner Darlegung. Von dem Erzbischofe von Cöln *Clemens August* Freiherrn *Droste zu Vischering*. Münster, Theissing, 1843. (XII u. 309 S. kl. 8.)

Die Pädag. Revue hat vor Kurzem * die Schule im Streite mit dem destructiven philosophisch-religiösen Radicalismus (der sich selbst den Namen der „modernen Wissenschaft" beilegt) gezeigt. Natürlich ist das Thema mit jenem Artikel nicht erschöpft und wir werden zunächst nun das Verderben darzustellen haben, was der Schule von Seiten des politischen Radicalismus droht. Ist dies geschehen, so werden die Gegner einer andern Art ins Auge zu fassen sein: der weltliche und geistliche Aristokratismus und der Religiosismus. Wir trennen diese beiden Gegner, wenn sie auch in der Wirklichkeit meist verbunden auftreten (conjurant amice), weil die Erscheinung nur dann gewürdigt und begriffen werden kann, wenn man scharf analysirt. Dass aber hier Zweierlei vorliegt, ist klar: der protestantische Pietismus, der Schule ein gefährlicher Feind, hat nichts mit dem Aristokratismus gemein und kann eben so gut eine Verbindung mit dem politischen Radicalismus als mit dem politischen Aristokratismus eingehen. Ob da oder dort, wo solche Verbindungen auftreten, die Religion nur dem Aristokratismus als Mittel und Maske dient, oder ob der Aristokratismus ein Corollarium der schiefen religiösen Ansicht ist, lässt sich nicht füglich ausmachen, da nur Gott den Menschen ins Herz sieht. Ref. wird sich stets geneigt zeigen, von den Gegnern anzunehmen — sogar von den Jesuiten —, dass sie bona fide sind, dass sie nach dem Maasse ihrer Einsicht das Beste wollen. Während sie meistens den Irrthum, nämlich das, was ihnen als Irrthum erscheint, als eine Folge der Sünde verdammen, werden wir in der Sünde selbst nur die Folge eines Irrthums sehen und darum nur ihre mangelhafte Einsicht bekämpfen.

Bis die Revue nun dazu kommt, den obengenannten Artikel über die streitende Schule fortzusetzen, werden wir wohlthun, auf diejenigen neu erscheinenden Schriften pädagogischen, scholastischen und culturpolitischen Inhalts aufmerksam zu machen, auf die wir uns später werden zu beziehen haben. Wir nehmen

* Bd. VII, S. 193 — 224.

heute das obengenannte Buch vor, nicht um es zu recensiren, sondern um unsre Leser auf dasselbe aufmerksam zu machen und ihnen einen kurzen Bericht über die Ansicht der Hierarchie von der dem Schulwesen zu gebenden Einrichtung zu liefern. In einem Augenblicke, wo die université de France * den heftigsten Angriffen nicht nur der Jesuiten und der katholischen Presse, sondern auch mehrerer Mitglieder des Episkopats ausgesetzt ist, dürfte es für uns von Interesse sein, zu vernehmen, was ein so hochgestellter Würdenträger der katholischen Kirche in Deutschland aus den Schulen machen möchte.

S. 9. protestirt der Hr. Erzbischof gegen die Behauptung, „die katholische Kirche stehe im Staate." Er führt mit sehr hübscher Rhetorik durch, dass dies nicht sein kann, wobei natürlich der Felsen Petri und die Pforten der Hölle nicht vergessen werden.

Hier sind nun Satz wie Gegensatz gleich unwahr, und ein Mensch von gesundem Menschenverstande begreift nicht recht, wie man hier streiten kann. In den Lehrbüchern der Geometrie

---

* Wir werfen den Ausländern so oft ihre Unwissenheit vor; ich sehe aber kaum mehr ein, mit welchem Rechte, da in der deutschen Litteratur und Journalistik alle Tage ebenfalls schlagende Proben von Unwissenheit über Angelegenheiten des Auslandes abgelegt werden. So habe ich in den letzten sechs Monaten wenigstens sechsmal wieder lesen müssen (die Citate verschweige ich aus Schonung), die Pariser Universität regiere das französische Schulwesen. Aber université de France heisst auf Deutsch das öffentliche Unterrichtswesen in Frankreich, das in die Verwaltung und in die Anstalten zerfällt. Die Verwaltung der *université* zerfällt in die Centralverwaltung — das Ministerium, dessen Vorstand auch grandmaître de l'université heisst — und in die Provinzialverwaltungen — Académies genannt —, deren Vorstand recteur de l'Académie de .... heisst. Zur Centralverwaltung gehören die Inspecteurs généraux, zu den Provinzialschulverwaltungen die Inspecteurs de l'Académie de ..... Die Anstalten sind 1. für die Instruction supérieure die facultés (Universitäten gibts in Frankreich nicht, auch da nicht, wo, wie in Paris und Strassburg, sämmtliche Facultäten in derselben Stadt sind) und die Arzneischulen zweiter Classe, 2. für die Instruction secondaire die Colléges royaux und communaux, sowie die Institutions, 3. für die Instruction primaire die écoles primaires populaires und die écoles primaires supérieures, so wie die Pensions. Dieses Ganze nun heisst l'université de France und die Lehrer und Verwaltungsbeamten sind theils membres, theils officiers de l'université. — Am spasshaftesten hat Hr. *Weckers* fehlgeschossen, der die bekannten Leçons de littérature et de morale von Noël und La Place für deutsche Schulen neu herausgegeben hat. Er sagt in der Vorrede, dieses Werk sei in Frankreich in allen Colléges und sonstigen höheren Lehranstalten auf Befehl der *Académie royale* eingeführt. Fürs Erste ist das Factum unrichtig, das französische Unterrichtsministerium macht Listen der Schulbücher bekannt, die eingeführt werden dürfen, es lässt aber unter diesen die Wahl: obligatorische Schulbücher wie in Bayern und Oestreich sind in Frankreich unbekannt. Fürs Zweite gibt es in Frankreich nicht Eine Académie royale, sondern es gibt 1. ein Institut de France, das aus fünf Akademien (Acad. fr., Ac. d. Inscr. et belles lettres, Ac. des sciences, Ac. des beaux-arts, Ac. des sc. morales et pol.; vergl. meinen Artikel in Brockhaus' Conversationslex. 8. Aufl.) besteht, die sammt und sonders den Schulen nichts zu befehlen haben, und 2. die 26 Lehrbezirke, die auch Académies heissen.

kommen Figuren vor, wo ein Kreis den andern schneidet — da ist die Auflösung des Streites.

S. 14 fragt der Hr. Erzbischof, ob die Gouvernements mit der Kirche in Frieden oder in Unfrieden leben wollen, und ob sie, wo die Regenten und ein grosser Theil der Bürger nicht katholisch sind, mit der Kirche in Frieden leben können.

Hier hat nun der Hr. Erzbischof sehr Recht, wenn er den Staatsmännern (und Demagogen) entgegentritt, welche die Kirche zur Magd des Staates machen wollen. Auch erkennen wir darin ein wichtiges Argument, dass „die Kirche nun einmal da ist." Dass der Hr. Erzbischof der katholischen Kirche besonders nachrühmt, „nur in ihr sei der allein auf dem Glauben ruhende Gehorsam zu finden, derselbe werde den Katholiken von Jugend auf durch Beispiel, Lehre und Uebung zur Gewohnheit," geht uns nicht an, mag aber für Manche allerdings eine wirksame Empfehlung der katholischen Kirche sein.

Uebrigens setzen wir voraus, dass die Regierungen mit der katholischen Kirche gern im Frieden leben wollen. Ob sie es aber immer können, das ist die Frage, auch dann, wenn die Regierungen frühere Missgriffe in Zukunft vermeiden. Manches wird sich freilich thun lassen, schwerlich aber wird das tausendjährige Reich des Friedens so bald für uns anbrechen. Jedenfalls kommt es durch des Herrn Erzbischofs Buch um keinen Schritt näher.

Da das Buch nur Einen Gedanken enthält, den man einen Gedanken nennen kann, so verdient derselbe schon deshalb herausgehoben zu werden. Der Hr. Erzbischof macht nämlich S. 31 einen sehr richtigen Unterschied zwischen zwei Dingen, die freilich oft verwechselt werden, und die er nur unrichtig bezeichnet. Er unterscheidet nämlich Staats- und Landesgesetze. Unter jenen versteht er solche Gesetze, die mit der Natur, mit dem Wesen des Staates gegeben sind (und ihnen müsse auch die Kirche sich unterwerfen), unter diesen die positiven Gesetze der einzelnen Staaten, die von weltlichen Regenten gegeben, nur weltliche Dinge betreffen können. Diesen, wenn sie sich ins Kirchliche mengen, sei die Kirche keinen Gehorsam schuldig.

Man sieht, wie der „auf dem Glauben ruhende Gehorsam" den Gouvernements wenig nützt. Doch das ist Sache der Gouvernements. Wir, auf unserem Standpunkte, lassen uns die Folgerung des Hrn. Erzbischofs bis auf einen gewissen Grad gefallen, weil wir überhaupt die radicale und absolutistische Staatsallmacht (dieses Plagiat des hellenischen Alterthums) nicht anerkennen, sondern den Gliedern des Staates, seien diese physische oder moralische Personen, Rechte zuschreiben, welche die Staatsmacht, spreche dieselbe nun den Willen der Majorität oder lediglich den Willen des Fürsten, oder gar nur den der Regierenden aus, soll respectiren müssen. Was aber für uns recht ist, das ist für die katholische Kirche billig, wir gönnen

ihr ihren Antheil am gemeinen Rechte. Indem aber ein Institut wie die katholische Kirche in einem Staate ein ganz andres Verhältniss zum Staate hat als irgend eine Privatgesellschaft, z. B. ein Casino; da sie eine Function übernommen hat (die moralisch-religiöse Seelsorge bei einem Theile der Bürger), an deren gedeihlicher Besorgung dem Staate als solchem zu seiner eigenen Sicherheit sehr gelegen ist: so wird das jus cavendi des Staates wohl so zu verstehen sein, wie eine gesunde Praxis seit Jahrhunderten Regierungen der verschiedensten Art (Frankreich, Oesterreich, die schweizerischen Republiken) das jus circa sacra hat üben lassen, d. h. der Staat wird die Kirche ihre potestas ordinis und jurisdictionis unter seiner strengen Aufsicht üben lassen, ne quid respublica detrimenti capiat. Die Mangelhaftigkeit der menschlichen Verhältnisse, für welche die absolute Gerechtigkeit, wie andere Tugenden auch, eben nur ein Ideal ist, das selten und nur momentan erreicht wird (aber stets und von Allen erstrebt werden soll) bringt es mit sich, dass ein Institut, wie die katholische Kirche bald vom Staate einmal ein Unrecht zu leiden hat, bald ihm ein Unrecht zufügt, je nachdem die Umstände dem Staate oder der katholischen Kirche günstig sind; es lässt sich das einmal nicht ändern, war immer so, und wird immer so sein. Wenn nun aber der Hr. Erzbischof für die katholische Kirche in dem Sinne Unabhängigkeit und Selbständigkeit verlangt, dass dieselbe, „ohne Genehmigung irgend einer ausser ihr sich befindlichen Gewalt, eine Gewalt hat, welche keiner andern Gewalt unterworfen, also in ihrer Art die höchste, summa potestas, ist, und, wie sich das von selbst versteht, das Recht hat, Alles in Anspruch zu nehmen, sich Alles selbst zu verschaffen, dessen sie zu ihrem Bestande, zu ihrem Wohlstande, zur Erreichung ihres Zweckes bedarf“: so kann der Hr. Erzbischof das verlangen, aber Niemand gibt es ihm. Der Hr. Erzbischof lässt vielleicht preussische Staatsmänner wie der sel. v. Altenstein oder Hr. v. Rochow nicht als gerechte Richter in solchen Dingen gelten, da sie eben Protestanten sind; aber er komme mit seiner Forderung nach Oesterreich oder nach Frankreich, und er wird von den dortigen Staatsmännern ebenfalls abgewiesen. Geht er vielleicht noch weiter und lässt seinen Antrag auf einer Landsgemeinde in den sicherlich gut katholischen schweizerischen Hirten-Cantonen stellen, in Schwyz, Uri, Appenzell u. s. w., so kann er versichert sein, dass er ganz genau dieselbe Antwort erhält, wie in Berlin, Wien und Paris, nur vielleicht nicht in so höflichen Ausdrücken. Der Hr. Erzbischof hat nicht erwogen, dass seine Forderung nur in einem Staate einen Sinn hat, der kein Staat ist, dass eine solche Kirche nur in den confusesten Zeiten des Mittelalters bestehen konnte, wo auf demselben Boden Menschen mit verschiedenem Rechte lebten und die Kirche auf ihren Gütern grade so souverain war, wie der Edelmann auf den seinigen und

der König auf den seinigen. Die Zeiten sind nicht mehr. Dermalen bestehen in der That Staaten und keiner derselben hat Lust, auf seinem Boden einen Staat neben sich zu dulden. Wie der Adel, so ist auch die katholische Kirche mediatisirt. Das Günstigste, was heutiges Tages vom Staate zu hoffen ist, das ist eine billige Constitution für die Bürger überhaupt, und ein billiges Concordat für die Kirchen, die nicht Landeskirchen sein wollen oder können. Absolute Sicherheit geben auch solche Verträge nicht, wie Jeder weiss; in Collisionsfällen wird es aber physischen wie moralischen Personen zunächst liegen, um des Landesfriedens willen der gesetzlichen Obrigkeit vorläufig zu gehorchen, und auf gesetzlichem Wege Remedur nachzusuchen, wenn Unbilliges begehrt wird, und dieses Unbillige nicht geradezu eine Sünde ist. Im letzteren Falle wird freilich der Ungehorsam für Jeden eine sittliche Pflicht. Geräth eine Regierung dauernd auf den Weg der Ungerechtigkeit, so bleibt freilich am Ende die Reaction der verletzten Interessen und Gefühle nicht aus und die Revolution ist da. Ein Anderes ist es aber, es ganz so in der Ordnung zu finden, dass schlechte Regierungen Revolutionen veranlassen, wie zu vieles Weintrinken Wassersucht; ein Andres, einen Staat so stellen, dass die Revolution wie das Schwert des Damokles permanent über seinem Haupte schwebt. Die katholische Kirche hat keine Garantie, sagt man, dass die Staaten ihr nicht Unrecht thun; wir geben das zu; aber, wenn wir die Häupter der katholischen Kirche die summa potestas wiedergewinnen liessen, die sie vor siebenhundert Jahren hatten, wer gibt uns Garantien gegen sie? Und wenn ich sage uns, so meine ich drei Viertel der deutschen und schweizerischen Katholiken mit, die alle ein wenig von protestantischen Freiheitsbegriffen angesteckt sind. Wenn die Mitglieder der katholischen Geistlichkeit zur Gemeinde das Verhältniss der protestantischen Pfarrer hätten, dann stünde die Sache anders, dann könnten die Regierungen ohne Besorgniss sein; denn es ist nicht vorauszusehen, dass die Majorität der in Deutschland lebenden Katholiken ihrer Kirche eine dem Ganzen (also auch ihnen) schädliche Richtung werde geben können; aber die katholische Kirche ist nun einmal so eingerichtet, dass diese Majorität nicht zu Worte kommt, weil die sogen. Laien eben Laien sind, die dem Klerus nur zu gehorchen haben. Der deutsche Klerus muss dann seinerseits wieder einem Ausschusse des italiänischen gehorchen, und man kann nicht wissen, was diesem zu befehlen einfällt. So lange die deutschen Katholiken dieses Verhältniss festhalten wollen, mögen sie es thun; man muss aber so lange auch den deutschen Regierungen nicht verübeln, dass sie sich jedesmal genau besehen, was von den Oberen der katholischen Kirche ausgehen will, ehe sie die Erlaubniss dazu geben. Nach des Hrn. Erzbischofs „Ueberzeugung (S. 41) gehört nicht viel gesunder Menschenverstand dazu,

um klar einzusehen, dass eine Kirche," wie die katholische, „der Staatsgewalt nicht subordinirt sein könne." Dieser Satz ist richtig, wenn man ihn so versteht, dass die katholische Kirche kein Zweig der Verwaltung eines Staates sein könne, wie etwa die Landstrassen; wie es aber der Hr. Erzbischof meint, widerspricht sein gesunder Menschenverstand dem unsrigen.

Wenn der Hr. Erzbischof dann S. 43 für die heutigen Bischöfe der katholischen Kirche ganz dieselben Rechte begehrt, welche die Apostel unter der Herrschaft der Römer ausgeübt haben: „Concilien, Verkehr mit dem Oberhaupte der Kirche, Anstellung ihrer Gehülfen und Nachfolger, Entsetzung derselben, Schul- und Armenwesen, neue Verfügungen, Beischaffung oder Annahme des Geldbedarfs, Erection der Bisthümer und Pfarreien u. s. w.," so wird ihm seine ganze biblisch-dogmatische Deduction * wenig helfen, indem die Protestanten seine Argumentation verlachen, die Regierungen darüber die Achseln zucken, und selbst ein grosser Theil des niedern Klerus im Stillen froh sein mag, dass in den deutschen Staaten dem Episcopat, trotzdem, dass „der heil. Geist ihn gesetzt hat, die Kirche Gottes zu regieren," (Ap. XX, 28), die Hände wenigstens in so weit gebunden sind, dass bei „Entsetzung" und dergleichen Verdrieslichkeiten die Staatsregierung auch ein Wort mitzureden und überhaupt bei allen Dingen ihr Placet zu geben oder zu versagen hat. Dieses Placet ist überhaupt dem Hrn. Erzbischofe der ärgste Stein des Anstosses und er bringt fabelhafte Raisonnements darüber vor. Wenn der Staat der katholischen Kirche, der „es auch sehr wichtig ist, wer Minister ist, welche Personen der Staat anstellt, welche neue Verordnungen der Staat erlässt" (S. 112), Gegenrecht halten, auch seine Civilverwaltung dem Placet der Bischöfe unterstellen will, so liesse sich der Hr. Erzbischof das Placet allenfalls gefallen; auch wäre nach ihm „die freie Ausübung der Episkopalgewalt nicht gehemmt, die Selbständigkeit der Kirche nicht verletzt, wenn die Staatsgewalt mit ihrem Placet nur dies sagen wollte, dass sie, wenn das Placet eingeholt und ertheilt sei, die so vorgenommenen Handlungen der bischöflichen Gewalt in den betreffenden Fällen mit dem weltlichen Arme, im Falle die Bischöfe solches nachsuchen, unterstützen würde; wo aber das Placet nicht nachgesucht oder nicht ertheilt sei, solche Unterstützung nicht Statt finden würde (was freilich schwer mit der obligatio tuitionis zu vereinigen sein dürfte);" ** wie aber die Staaten jetzt das Placet aus-

* Und was für eine! Das Buch des Hrn. Erzbischofs ist eine einschreitende Kritik der preussischen Staatsregierung, in dem Sinne, als es Jedem zeigt, dass es ein unbegreiflicher Missgriff derselben war, einen geistig so wenig begabten und wissenschaftlich so ganz verwahrlosten Mann zum Bischofe zu machen. Ich sähe mich ausser Stande, als Mitglied einer Prüfungscommission, einem jungen Theologen von der Stärke des Herrn Erzbischofs, der sich zur Staatsprüfung stellte, meine Stimme zu geben.

** Hier guckt der Pferdefuss so weit hervor, dass auch der Beschränk-

üben, ist es unerträglich. (S. 106 ff.) Wenn der Hr. Erzbischof und seine Meinungsgenossen das finden, so kann ich ihnen ein Mittel angeben, durch dessen Anwendung sie, wenn auch nicht Alles, doch Viel gewinnen können: sämmtliche katholische Geistliche in Deutschland müssen nämlich sich entschliessen, gleich dem irischen und dem nordamerikanischen Klerus, vom Budget ihrer resp. Staaten keinen Heller Gehalt mehr anzunehmen und ganz und gar in die ökonomische Lage zu treten, in welcher sich die Apostel befanden, überhaupt das zu thun, was Hr. v. Lamennais vor zehn Jahren dem französischen Klerus vorschlug und was Hr. Vinet in Lausanne im Semeur der reformirten Kirche predigt. Haben sie diesen Muth, so können sie weit kommen und die Regierungen sowie die protestantischen Kirchen in reelle Verlegenheiten bringen. Freilich würde sich, wie die Schweizer sagen, auch in diesem Falle mit der Zeit „der Haue ein Stiel finden lassen," und ich will dem Hrn. Erzbischof schon im Voraus verrathen, welches Hausmittelchen ich alsdann wüsste, um das gemeine Wesen auch gegen die möglichen Uebergriffe eines solchen unabhängigen Klerus einigermaassen zu schützen. Der Staat würde die katholischen Geistlichen alsdann ganz wie Aerzte, Advocaten und Privatlehrer behandeln, denen er erst dann die Ausübung der Praxis gestattet, wenn sie durch Examina Garantien gegeben haben, dass sie ihr Fach verstehen. Man würde Jeden, bevor er als katholischer Geistlicher in Function treten könnte, ein Staatsexamen bestehen lassen, das gar nicht auf den Glauben, sondern lediglich auf das Wissen des Examinanden gerichtet sein und somit nichts Ungerechtes haben würde. Ferner würde der Staat auf die Moralität und Legalität der katholischen Geistlichen ein wachsames Auge haben und solchen, die unter gewissen Umständen gerichtlich gestraft worden wären, das Recht der Ausübung ihres Berufes entziehen. Der Hr. Erzbischof sieht, dass das Placet, wenn auch beschränkt, auch dann bleiben würde. Endlich würde der Staat über die Verwaltung der Bischöfe einer solchen unabhängigen katholischen Kirche eine strenge Oberaufsicht führen. Würde es z. B. einem Bischofe einfallen, Ablass zu verkaufen, so würde der Staat finden, dies sei eine Beförderung der Unmoralität, und es verbieten. Würde ein Bischof gedruckte Hirtenbriefe u. dgl. erlassen wollen, so müssten dieselben die Censur passiren, oder aber, gesetzt die Censur wäre überhaupt abgeschafft, dieselben könnten den Verfasser gelegent-

---

teste sehen muss, wie sich die Theorie realisirt ausnehmen würde. Die Menschheit wäre zwei Mächten Preis gegeben, dem Pfaffen und dem Soldaten. Der Pfaffe droht mit der Hölle, und so hat es der Soldat bequemer; gibt es da und dort Einen, auf dessen Gemüth die Drohung des Pfaffen keine Wirkung hat, so muss der Soldat wieder dem Pfaffen helfen. So war es, als man Huss verbrannte; so ist es noch heute in Sardinien; so soll es aber in Deutschland nicht sein.

lich ins Gefängniss bringen, nämlich für den Fall, wo die Gerichte ein Pressvergehen darin fänden. Wollte sich endlich ein Bischof einfallen lassen, ein Correctionshaus für fehlbare ihm untergebene Geistliche zu halten, so würde man ihn, beim ersten Gebrauche, den er davon machte, selbst als Verbrecher vor die Gerichte stellen. Dagegen hätte ein solcher Klerus die vollste Macht, gemischte Ehen nicht einzusegnen, die Sacramente zu verweigern, zu excommuniciren u. s. w. Denn alles das gienge nur die Katholiken selbst und als solche an.

Wir kommen jetzt zum achten Capitel, welches „von dem Rechte der Kirche auf die Schulen, Schul-, Erziehungs- und Bildungsanstalten“ handelt, und dem zu Liebe wir eigentlich das Buch des Hrn. Erzbischofs in diesen Blättern anzeigen. Was wir aus den früheren Capiteln mitgetheilt, hatte nur den Zweck, dem Leser das Princip darzulegen, von dem dieses achte Capitel eine der Consequenzen ist.

Bei der Ansicht, welche der Hr. Erzbischof vom Staate hat, und nach welcher derselbe blos eine Zwangsanstalt ist, um durch Militär den äussern, durch Justiz und Polizei den innern Frieden zu erhalten (S. 115), ist es eigentlich schon nicht ganz begreiflich, wie der Hr. Erzbischof überhaupt vom Einflusse des Staates auf Bildungsanstalten (Schulen, Gymnasien, Universitäten u. s. w.) reden kann. Wenn in seiner Ansicht (im Hamlet steht ein weniger höfliches Wort) ein wenig Methode wäre, so würde ihm eingefallen sein, dass er es in seinem Feldzuge gegen alles „Gemischte“ (gemischte Schulen u. s. w. S. 114) nicht eigentlich mit dem Staate, sondern mit der evangelischen Kirche zu thun hat, denn in den gemischten Schulen, Gymnasien und Universitäten sind ja nicht die katholische Kirche und der Staat, sondern katholische und protestantische Schüler und Lehrer gemischt.

Stellen wir also erst die Sache gerade: es müsste geben:

1. reine Staatsschulen: für Militair, Justiz u. s. w.
2. reine Kirchenschulen:
   a. katholische Schulen, Gymnasien und Universitäten unter Leitung des Klerus;
   b. evangelische, desgleichen. (Letzteres präsumire ich nur; indess wenn es der Hr. Erzbischof nicht sagt, so sagen es protestantische Pfarrer genug.)

Der Hr. Erzbischof hat nun sehr recht, mit den jetzt bestehenden „gemischten“ Anstalten nicht zufrieden zu sein; wir sind es auch nicht; nicht darum, weil die katholische (und die evangelische) Kirche zu wenig Einfluss auf dieselben hätten, sondern weil sie dessen zu viel haben. Gienge es nach uns, so gehörten sämmtliche Schulen der bürgerlichen Gesellschaft als solcher, den Gemeinden, Bezirken, Provinzen, dem Lande; gäbe es denn einzelne Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft, die zu ihrem Vergnügen und auf ihre Kosten katholische oder evangelische Schulen, Gymnasien und Universitäten

gründen und unterhalten wollten, so dürfte man billigerweise Nichts dagegen haben. In den katholischen und evangelischen Anstalten dieser Art könnten alsdann, insofern es den Gründern und Nutritoren recht wäre, die Geistlichen herrschen.

So meint es aber der Hr. Erzbischof nicht. Der Staat hat nach ihm (wobei er sich auf Röm. XIII, 4 beruft) keinen Beruf, sich der Schul-, der Erziehung-, der Bildungsanstalten, überhaupt der Erziehung anzunehmen, wogegen die Kirche ganz eigentlich den Beruf habe, die Menschheit zu erziehen, dass sie während des Pilgerlebens auf Erden reif werde für den Himmel (S. 117). * Und daraus ist denn schnell demonstrirt, dass der Klerus die bestehenden Volksschulen, die Seminare für Lehrer und Lehrerinnen, die Gymnasien, die Pensionate für Knaben und Mädchen und von den Universitäten wenigstens die philosophische und die theologische Facultät unter seine völlige Botmässigkeit bringen muss. (S. 113 ff., vergl. auch S. 244.)

Die Demonstration, deren sich der Hr. Erzbischof bedient, verfährt sehr schnell, ohne jedoch Hexerei zu sein. Da sind zuerst die deutschen Schulen (Elementar- und Volksschulen, Gemeindeschulen), die am Niederrhein und in Westfalen auch Kirchspielschulen heissen. „Wer wird (nun) nicht anerkennen, dass diese Kirchspielschulen ausschliesslich der Kirche, dem Berufe der Kirche und der Bestimmung der Kirchspielschulen zufolge, angehören?" Quod erat demonstrandum.

Wir haben nur die culturpolitische Seite des vorliegenden Buches zur Sprache bringen wollen, das Uebrige lassen wir

---

* Man könnte hier mit einem Scherze antworten, es sei uns in unsern Schulen auch nicht um die Erziehung für den Himmel, sondern um die Erziehung für die Erde zu thun, und da wir Weltkinder und Weltweise uns auf letztere Erziehung besser verstünden, als es dem Klerus zugemuthet werden dürfe, so übernähmen wir die Sache. Die Sache ist aber für den Scherz zu ernst. Ref. gehört nicht zu denjenigen, welche glauben, die Kirche sei überflüssig oder könne es je werden; die Kirche ist ewig, wie die Menschheit. Ihre Aufgabe ist, den Glauben aufrecht zu erhalten, den Glauben nicht als ein Wissen, sondern als ein Wollen, als das zur Gemüthskraft gewordene Wissen gefasst. Die Schule dagegen (Universität und wissenschaftliche Litteratur mitgerechnet) ist das Institut, dem die Erzeugung und Erhaltung des Wissens aufgetragen ist, alles Wissens, von der Oekonomie, Mechanik und doppelter Buchhaltung an bis zur Theologie hinauf. Und so wenig die Schule geeignet ist, die Kirche zu beaufsichtigen, so wenig ist die Kirche angethan die Schule zu leiten, so wenig ist der Geistliche als solcher Schulmann. Allerdings steht die Schule der Kirche (und so der Kunst) näher, als der Justiz, dem Militair, den Gewerben, obschon alle diese und mit Recht Forderungen an die Schule machen, wie die Schule an sie; nichts desto weniger sind Kirche und Schule specifisch geschieden. In der Kirche ist das Wissen (sie weiss übrigens nur von göttlichen Dingen, nichts von natürlichen u. s. w.) Mittel, ihre Basis ist der Glaube als Frömmigkeit; in der Schule ist das Wissen das Basische. Wenn nun die Priester recht fromm sind, Musterchristen, so ist uns das sehr lieb; aber wären sie auch vollkommene Heilige, so befähigt sie das noch nicht zur Leitung unsrer Schulen und gibt ihnen eben so wenig die Fähigkeit, auf Schulen und Universitäten zu lehren.

liegen. Zwar hat der Hr. Erzbischof auch seine pädagogischen und scholastischen Ansichten mit eingeflochten, sie unterscheiden sich aber so wenig von dem, was man von Spiessbürgern, pensionirten alten Officieren und Landjunkern Abends beim Schoppen alle Tage hören kann, dass wir die Leser damit verschonen wollen. Nur Eins mag notirt werden. Der Hr. Erzbischof will, dass für die eigenen katholischen Gymnasien die Lehrer aus geistlichen Corporationen zu nehmen seien, ob Jesuiten oder Andere, darauf komme es hier nicht an. (S. 131 — 132.)

Da es mit den eigenen katholischen Gymnasien, wie der Hr. Erzbischof sie projectirt, vorläufig noch keine Noth hat, so haben wir Zeit uns zu besinnen, was wir thun werden, wenn die Jesuiten wieder bei uns Schule halten wollen.

Der Schluss der langweilig-kurzweiligen Schrift, in welcher der Hr. Erzbischof seine gravamina gegen die Preussische Staatsregierung historisch aufzählt, tröstet den Leser einigermaassen, indem er zeigt, wieviel die Hierarchie an der Verwaltung des Schulwesens in Preussen, das ausschliesslich Staatsanstalt sei, zu tadeln hat. Gebe der Himmel, dass wir nie in den Fall kommen von ihr gelobt zu werden!

Dem Hrn. Erzbischof aber sagen wir für seine Aufrichtigkeit aufrichtigen Dank. Sein Buch kann Deutschland viel nützen, freilich nicht in dem Sinne, den der Hr. Verf. beabsichtigt hat. Wir wollen so ziemlich das Gegentheil von dem thun, was er uns anräth. Dem Charakter des Hrn. Erzbischofs aber können wir uns nicht versagen, zu guter Letzt unsre Hochachtung zu bezeugen: der Freiherr Droste zu Vischering ist kein Mann von Geist und kein Mann von wissenschaftlicher Bildung, aber ein westfälischer Edelmann von altem Schrot und Korn, vor dessen gediegener Persönlichkeit man Respect haben muss. Mgr.

B. Hand- und Schulbücher.

I.

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. *C. Ed. Putsche*, Prof. am Gymn. zu Weimar. Jena, Mauke, 1842. XVIII. 334 u. 70 S. 8.

Als Ref. vor etwa sechs Wochen die Nachricht erhielt, dass eine zweite unveränderte Auflage vorstehender Grammatik bereits bis zum fünfzehnten Bogen vorgerückt sei, da wandelte ihn nicht geringes Bedauern an, durch Geschäfte und Zerstreuungen vielfacher Art so lange von einer ernst prüfenden Durchsicht derselben abgehalten worden zu sein, unerachtet sie sich durch die Güte des Hrn. Verf. schon seit den letzten Tagen des vorigen Jahrs in seinen Händen befindet. Nun machte er sich ohne längeres Säumen an diese Durchsicht, die zur dringenden Pflicht geworden war, und er sah, je weiter er im Lesen vorrückte, mit steigendem Bedauern, wie unrecht er gethan, mit

seiner Anzeige zu zögern; nicht sowohl um des Publicums willen, für welches Hr. Putsche seine Grammatik bestimmt hat, und welches kurz nach ihrem Erscheinen ein Hervorheben ihrer Vorzüge hätte aufmerksamer auf dieselbe machen und zur Prüfung einladen mögen. Denn das Publicum hat bereits in sehr ausgedehnten Kreisen über ihren Werth entschieden. Kaum ist nämlich ein Jahr vorüber, seitdem sie vervollständigt durch das Wörterverzeichniss erschien, und schon hat ihr Verf. die Freude, sie in den Gymnasien zu Weimar und Eisenach, in zwei Jenaischen Instituten, ferner in Mühlhausen (Thüringen), Breslau, Elbing und Parchim eingeführt zu sehen, und nächstdem die Versicherung erhalten, dass der Dr. Charles Beck, Prof. der lateinischen Sprache an der Harvard-University in Nordamerika, entschlossen sei, sie ins Englische zu übersetzen. Fürwahr, ein fast glänzender Erfolg für eine lat. Gr., der es in unserer Zeit an zahlreichen, ältern und jüngern, Schwestern nicht fehlt, wovon die wenigsten so recht an den Mann kommen! Dieser Erfolg verbürgt dem auf diesem Gebiete längst einheimischen und durch seine vielfachen, stets mit Würde und Mässigung erhobenen Bedenken gegen die Zumpt'sche Theorie wohlbekannten Verf. schon jetzt einen ehrenvollen Platz unter den lat. Grammatikern, und wird nicht verfehlen, ihm auch in noch weiterem Kreise Anerkennung und Beifall zu verschaffen. So erfreulich jedoch dieser Erfolg ihm sein mag, so ist Hr. P. doch zu sehr anspruchloser und strebender Schulmann, als dass er mit dem bisher Gethanen seine Aufgabe für gelöst ansehen wird. Ihm wird und muss vielmehr daran gelegen sein, sein Werk mit jeder Auflage der Vollendung um ein Bedeutendes näher zu führen. Und dieses ist nicht einzig und allein Ergebniss eigener reiferer Forschung und Erfahrung, sondern dazu mitzuhelfen ist das Urtheil aller Stimmfähigen aufgerufen, dessen Prüfung und Benutzung alsdann Sache des Verf. bleibt. Die nachstehenden Bemerkungen, womit Ref. dem Erscheinen der zweiten Aufl. zuvorgekommen zu sein wünschte, weil sie — so schmeichelt er sich — wenigstens theilweise den Hrn. Verf. zu nochmaliger Ansicht und Erwägung der angefochtenen Punkte vermocht haben dürften, sind aus diesem Gesichtspunkte zu beurtheilen. Sie sollen ihr bescheiden Theilchen zur Vervollkommnung von Hrn P.'s Arbeit beitragen, in offener und nichts zurückhaltender Sprache, ohne die freundschaftlichen Verhältnisse zwischen Verf. und Ref. zu benachtheiligen. Darum versagt sich auch der letztere, zumeist um den Raum dieser Zeitschrift nicht ungebührlich in Anspruch zu nehmen, alles Eingehen auf die in der Vorrede ausgesprochenen Grundsätze, alles belobende Herausstellen dessen, was ihm an dieser Gr. vorzugsweise gelungen scheint, solches andern Blättern überlassend und sich auf Details beschränkend, wie sie sich ihm beim aufmerksamen Lesen dargeboten haben.

Einleitungsweise kann ich jedoch eine Bemerkung nicht un-

terdrücken, wenn sie nicht bei Beurtheilung eines Buches, dem so günstige Sterne leuchten, allzu paradox klingt: dass nämlich jede neu erscheinende lat. Gr. wohl dazu beitragen mag, die Sprachwissenschaft zu bereichern, in sich abzuschliessen und abzurunden, sowie den mit grammatischem Unterrichte betrauten Lehrer zur Prüfung des neu vorgeschlagenen Lehrganges und des von ihm zeither befolgten einzuladen, dass sie aber darum noch keine Bürgschaft leistet für schnellere und gewissere Erzielung correcter Latinität. Meines Bedünkens nämlich ist für den Zögling, namentlich der untern und mittlern Classen, um so zu sagen, ein Minimum von Grammatik zureichend und vonnöthen, nicht ein Volumen, wie es der grosse Bröder aufgebracht. Alles Rationale und Systematische kommt nicht als solches in die jungen Köpfe, sondern bildet sich dazu erst in den Jahren grösserer Verstandesreife; in der Lehrlingszeit hängt es sich als bewusstloses und uncombinirtes Wissen an die Nägel des Gedächtnissmagazins, und des Lehrers Aufgabe ist nur, diese Nägel nach und nach darin in Reih und Glied — meinetwegen in quincuncem — zu ordnen und immer fester einzuschlagen, damit aus dem unzusammenhängenden Conglomerat zuletzt ein wohlgeordnetes Besitzthum werde. Wer, wie ich, wenig auf der breiten und langen Fahrstrasse der Grammatik geleitet, dagegen — freilich in einer Zeit, wo auf den sächsischen Gymnasien und Lyceen fast nichts als Latein und Griechisch getrieben wurde — zum ununterbrochenen Lateinschreiben und Lesen classischen Lateins angehalten und sich bewusst geworden ist, aus dieser Praxis ungleich mehr Latein gelernt zu haben, als aus den Satzungen seiner Grammatik, deren vornehmlicher Gebrauch im Nachschlagen bestand, wer, wie ich, eine ziemliche Reihe von Jahren beauftragt mit dem grammat. Unterricht nach Zumpt in Secunda und Tertia, wobei das einsichtig gearbeitete Uebungsbuch der latein. Syntax aus römischen Classikern nach Zumpt's Gr. (Stuttgart, 1830.) wesentliche Dienste leistete, am Schlusse des Schuljahrs, angesehen die verwandte Zeit und Mühe, doch weder rasche noch sichere Erfolge hinter sich erblickte; wer endlich, die grammatische Unterrichtsweise vereinfachend und (vor der Hand jedoch weniger im Lateinischen als im Griechischen) sich eine eigene Hausgrammatik zimmernd — eine Grammatik, die nach den ersten steinigen und dornigen Stationen, wo sie auf dem Bocke sitzt und die Zügel führt, hinten auf den Wagen tritt, um der Livrei und Nahrung zahlenden Herrschaft als Lakei zu dienen — wer damit zu der Ueberzeugung gelangt ist, dass man mit einem Drittel des gewöhnlichen Zeitaufwandes das gleiche Ziel, das nach der hergebrachten Weise erst in Jahren gewonnen wird, erreichen und, was eine Hauptsache ist, durch Verminderung der Schwierigkeiten zugleich den Widerwillen mindern und durch baldigstes Einführen des Schülers mitten in die Sache das Bewusstsein seiner Kraft mehren und beleben könne: der ist von vorn herein geneigt, das Weitschweifige

und Complicirte in der hergebrachten Spracherlernungsmethode mit Missbilligung zu betrachten. Von so radicalen Grundsätzen geht, wie natürlich, Herr P. nicht aus, sondern hält sich, den Ansprüchen einer streng wissenschaftlichen Methode gemäss, auf der Bahn seiner Vorgänger, deren Vorzüge in sich zu vereinigen, deren Mängel zu vermeiden oder zu verbessern bestrebt. Aber mit den Bedürfnissen seiner Schüler wohlbekannt, weiss er zugleich — und diese Gerechtigkeit ist man ihm schuldig, wenn man auch noch immer zu viel für die Schule bei ihm finden sollte — einen compendiarischen und praktischen Weg einzuhalten, verweist in dem schön und mit scharfen Lettern gedruckten Buche*), wie Zumpt, aber ungleich mehr und strenger als dieser, das einem vorgerückteren Cursus Gehörige in Noten von kleinerer Schrift oder in Abschnitte mit vorgesetzten Sternchen, mit welcher Einrichtung er allerdings so manchem Einwurfe zu begegnen wissen wird, und es lässt sich von seiner Besonnenheit und Erfahrung zuversichtlich erwarten, dass, wenn er sich nach dem Wunsche des Verlegers zur Ausarbeitung einer ausführlichen Grammatik für die höheren Classen entschliesst, er auch alsdann nicht ein Ramshornsches Volumen hervorbringen, sondern per compendia viarum gehen und das praktische Moment vorwalten lassen werde, obschon er S. IV der Vorrede sagt, dass in Secunda „der höhere und rationale grammatische Unterricht“ zu beginnen habe.

Um zum Einzelnen überzugehen, hat Ref. in Betreff der Anordnung in der dritten Auflage, da es für die zweite nunmehr zu spät ist, einen doppelten Wunsch. Hr. P. hat eine zweifache Paragraphenzählung angenommen. Für die Formenlehre sind deren 102, für die Syntax 152, Summe 253. Als Nachtrag folgt hierauf von S. 300 — 316, aber ohne paragraphische Eintheilung, das Nöthigste über Prosodie. Ich kann den Grund und Nutzen dieser gedoppelten Zählung nicht absehen und finde Zumpt's Weise, der, wo mir recht ist, sehr bald die Kapiteleintheilung der ersten Auflage aufgebend, in den folgenden Auflagen von A bis Z nach §§. zählt und auch Metrik, Kalender u. s. w. in diese fortlaufende Zählung aufnimmt, ungleich praktischer. Die Unbequemlichkeit springt schon im Register ins Auge. Denn hier ist der Verf. genöthigt, um die §§. beider Theile seiner Gr. zu unterscheiden, ein besonderes Zeichen anzubringen, nämlich ein * für die §§. der Syntax. Wie viele (d. h. alle) dieser * könten aber erspart werden bei einerlei Paragraphenzahl, die doch gewiss in einem Schulbuche keine Sünde gegen die Logik ist! Auch für die Schüler muss das Citiren aus doppelter Paragraphenreihe störend sein, muss dann und wann Missverständnisse oder Ueberhörungen erzeugen, da jede Verweisung mit dem Zusatze der Formenlehre oder der Syntaxe zu begleiten ist. —

*) Als musterhaft kann besonders der Druck der Paradigmen gelten.

Meine zweite Einwendung geht das Register an. Zuerst nämlich wird der dem Lehrer so wünschenswerthe Gebrauch desselben dadurch in etwas erschwert, dass es, statt an den Schluss des Ganzen gesetzt, zwischen die Gr. und das Wörterbuch geschoben ist, was wenigstens nicht als handlich gelten kann, wie ich bei eignem Gebrauche ersehen habe. Die Ursache hiervon ist indess, dass das Wörterbuch zu den Beispielen der Syntax, welches der Verf. zum Besten der niedern Classen, besonders der Realschüler für nöthig erachtete, erst mehrere Monate nach Erscheinen der Gr., deren Vorrede vom Sommer 1842 datirt ist, gedruckt und fertig wurde, auch sein Ankauf nicht obligatorisch für den Käufer der Gr. ist. Für den Lehrer ist es allerdings überflüssig, sowie andrer Seits für den Schüler der Gebrauch des Registers in der Regel eine Nebensache bleibt. Wird aber das Wörterbuch der Grammatik nicht angebunden, so erledigt sich meine ohnehin wenig erhebliche Ausstellung von selbst. Von grösserem Belange dürfte die folgende sein. Einer der grössten Vorzüge der Zumptschen Gr. besteht in ihrem wohlangelegten und reichhaltigen Register, das in neun Fällen unter zehn finden lässt, was man sucht. Denselben Lobspruch kann ich Hrn. P's Register nicht ertheilen. Ich finde es im Gegentheil unvollständig und nicht überschaulich genug, will jedoch erst in den hiernächst folgenden Specialien einige Beispiele davon namhaft machen, und hier, vorläufigen Beweises halber, nur so viel erwähnen, dass ich in der Zeit, wo ich mich vermittelst des Registers in den Gebrauch dieser Gr. einzurichten wünschte, fast immer unberathen blieb und zu Zumpt zurückkehren musste.

Ohne zu untersuchen, ob nicht die Lehre von der dritten Declination, wenn sie den Schülern so vorgetragen wird, wie sie es hier ist, nur dazu dient, ihre Aufmerksamkeit abzuspannen und ihr Gedächtniss zu belasten, anstatt dass man das Meiste dem usus und der Beobachtung des Schülers überlässt, erwähnen wir nur folgender Einzelheit. S. 16 heisst es zu §. 28: „Die mehrsylbigen Stämme auf ĭb oder ĭp verwandeln im Nominativ das i in e.“ Dies passt zu princeps und den in der Note dazu gegebenen Substantiven, nicht aber zu trabs, plebs und Cyclops, welche Wörter eine weitere Fassung des §. verlangen, oder anders wohin zu bringen sind. In §. 19 und 20 herrscht grössere Genauigkeit. — S. 21 muss ich dahin gestellt sein lassen, ob compes immer compedium habe, da mir nur die Stelle Plaut. Pers. III. 3, 15 als Beleg bekannt ist. — S. 25 wollte Hr. P. nur eine Auswahl der gebräuchlichsten pluralia tantum geben, wie man bei Vergleichung mit Zumpt ersieht. Preces gehört, genau genommen, nicht dazu, so wenig als (das nicht aufgeführte) vices. Beide dürften eher ihre Stelle unter den „Anomalis im engern Sinne“ finden, hier auch nox und beide os, vielleicht auch ops, wenn nicht dieses lieber in der Anmerk. auf S. 26, worin auch das wichtige copia fehlt. — In einer Grammatik für Anfänger

würde ich unbedenklich die Adjective auf er, is, e (S. 35) gleich vorn unter den Adjectivis dreier Endungen (S. 33) erwähnen, die dreizehn vorhandenen aber in einer Note zusammenstellen, auch bei denen zweier Endungen des Comparativs auf or und us sofort Erwähnung thun. Statt der Beispiele formica parva, exemplum aptum in der Note auf S. 34 wähle, bitten wir, der Verf. etwas schwerere. — S. 36 not. rathen wir zu den Adjectiven auf ax, ex und ix auch die auf ox und ux zu erwähnen, und pauper, vetus u. a. nicht zu übergehen. Vetus fehlt auch S. 38 unter den defectivis comparativo. — S. 40 wird rapidus wahrscheinlich darum aufgeführt, um fühlbar zu machen, dass doch nicht alle Adjectiva auf idus von verbis intransitivis stammen, sondern nur „meist.“ — Die Definition der Pronomina S. 54 lautet so: „Die Pronomina sind Wörter, welche die Gegenstände nach ihrem jedesmaligen Verhältnisse zum Sprechenden bezeichnen.“ Dies ist sehr dunkel gesagt und lässt sich schwerlich in der Anwendung ganz verdeutlichen. Sonst ist Alles, was in fünf Kapiteln über die verschiedenen Gattungen der Fürwörter (richtiger vielleicht: Fürnennwörter) gesagt ist, besser und überschaulicher, als bei Zumpt. Nur dreierlei bleibt uns zu erinnern. Bei suus sein, ihr sollte es heissen: „von der Einheit und Mehrheit.“ Bei idem war die Quantität des masc. und neutr. anzugeben. Hr. P. ist in derlei Dingen sonst nicht ungenau. — S. 65 fehlt die Bezeichnung der Länge über dem e der zweiten Conjugation jedenfalls nur durch Druckversehen. Auch bei refert fehlt die nämliche Bezeichnung S. 87 und 183. Endlich verdiente unter den Fragefürwörtern auch uter seine Stelle. — Neu ist, so viel mir bekannt, wenigstens abweichend von der frühern Annahme und Zumpt, der auch für Hrn. P. eine Autorität ist (Vorr. S. XII), die Zurückführung des Verbalstammes der dritten Conjug. nicht auf ĕ, sondern auf einen Consonanten, zu welchem Ende carpo ins Paradigma aufgenommen ist. Diese S. 65 vorbereitete und S. 74 not. weiter entwickelte Theorie verdient alle Berücksichtigung. Doch glaube ich kaum, dass die Analogie von scribo, nubo, Perf. — psi, die Annahme gestattet, das xi des Perfects in rego, tego, plango, cingo, jungo sei nicht gsi, sondern csi. Eine andere Analogie, die griechische nämlich, spricht dagegen. — Dass bei amatum iri und den folgenden Verbis im Paradigma nicht bemerkt wird, dieses amatum sei nicht particip., sondern supinum, würde kaum des Erinnerns werth sein, da es S. 83 an passender Stelle nachgetragen wird. Allein auch bei dem Verf. beklage ich, wiederzufinden, was ich jederzeit als mangelhaft in unsern Verbalparadigmen betrachtet habe: nämlich die vereinzelte Stellung der conjug. periphrast., die meines Erachtens den lernenden Köpfen bequemer und verständlicher sein würde, wenn sie dem Hauptparadigma unmittelbar zugeordnet wäre, anstatt dass sie nun ausser Reih und Glied nachzulernen ist, wenn der Schüler längst mit seinem Verbo fertig zu sein glaubt. Man

wende dieses auf die Infinitive des Passivs an und stelle amari, amatum esse, amatum iri, amandum esse und — fuisse zusammen, so besitzt man alles in Einer Uebersicht. Und wie nöthig ist es nicht schon für den Anfänger im Lesen und Uebersetzen, dass er mit dem 2. inf. fut. pass. (inf. necessitatis) so schnell als möglich bekannt werde! — S. 70 not. scheinen mir andere Verba als placere, debere und nocere aufzunehmen zu sein, solche nämlich, die ein Passiv gestatten. — §. 79 sollten wohl Anm. 1 und 2 in eine vereinigt und die Impersonalien accidit etc. aufgeführt sein. S. 106 ist es auffällig, dass credo unter den Compositis von do aufgezählt ist. — S. 108 war respondeo als compos. des nächst zuvor genannten spondeo entbehrlich. Statt contemno (S. 110) lieber das Simplex, um der Consequenz willen. Andre Male verschmäht der Verf. nicht, selbst ungebräuchliche Simplicia ins Verzeichniss aufzunehmen, wie oleo, pleo, lacere und specere, wozu noch cello, cutio u. a., vielleicht auch pesco s. pasco, wovon Festus dis- und compesco ableitet, trotz der verschiedenen Formation des Perfects, die übrigens auch in den Compositis von cano (von Hrn. P. nicht bemerkt) abweicht. Ein Deponens pascor hätte ich nicht mit Zumpt aufgenommen. Wäre das Verzeichniss der einzelnen Verbalclassen mehr alphabetisch gehalten, so würden, wenn auch nicht die beiden sero, doch z. B. cerno und cresco zu nützlicher Vergleichung und Unterscheidung hinter einander zu stehen kommen. — Die praepositiones, Verhältnisswörter (S. 121), möchte ich lieber als Vorwörter s. Vornennwörter bezeichnen. Die den Acc. regierenden führt Hr. P. erst in der Syntax ein, und darüber ist nicht mit ihm zu rechten. Das S. 124 über Assimilation Beigebrachte ist sehr ungenügend und wahrscheinlich bis zur ausführlichern Gr. aufgespart. Warum der Verf. unter den untrennbaren Präpositionen red und sed statt re und se aufführt, hierin von Zumpt abgehend, begreifen wir nicht. — So viel über die Formenlehre, wozu wir noch ein Verzeichniss der Druckirrungen fügen. S. 16 stummen l. stummem. — S. 124, Z. 11 v. u. g setze q. — S. 129, Z. 3 v. u. propter, quoquacirca lies quapropter, quocirca. — S. 174 Appolline st. Apolline. — S. 242 ist in Zusatz 2 und 3 das Citat §. 128 falsch; es muss §. 127 heissen. — S. 293, Zus. 1 muss im sechsten Beispiele das Citat heissen: Tac. ann. I. 61. — S. 307, Z. 18 clam lies clamo. — Im Register S. 322 epizoena l. epicoena.

In der Syntax dürfte das nicht consequent beobachtete Verfahren befremdlich sein, wonach der Verf. die eine Regel constituirenden verba und adjectiva in einer grossen Anzahl von Regeln deutsch, andre Male lateinisch, hie und da auch gemischt aufführt; dass er z. B. §. 6 von den Verbis werden, bleiben und scheinen, §. 16 von den mit doppeltem Acc. construirten Verbis fordern, bitten und fragen redet, wo man eher die Angabe der so construirten lat. Verba erwartet,

dagegen §. 12 von aequare, juvare, sequi etc., §. 13 von piget etc., §. 48 von dignus etc., während §. 45 sub 1) von den Intransitiven abundare — vacare, sub 2) von den Transitiven erfüllen, begaben und berauben gesprochen wird. Dieses verschiedenartige Verfahren findet weder darin, dass die zur Einübung der Regeln dienenden Beispiele nicht blos als erstes lat. Lesebuch, sondern auch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische (Vorr. S. VIII) benutzt werden sollen, noch auch in der Annahme, dass, wo der Gebrauch beider Sprachen auseinander geht, die regentia lateinisch, im gegentheiligen Falle deutsch angegeben werden, eine genügende Erklärung. — §. 11, Zus. 2 werden als Präpositionen, welche, mit Intransitivis zusammengesetzt, diese zu Transitiven umbilden, circum, per, praeter, trans und super genannt. Warum nicht auch ad und in? — §. 25, Zus. 1 heisst es etwas ungenau: „das Passivum dieser Verba“ u. s. w., da unter diesen Verbis sich drei Deponentia befinden. Ibid. Zus. 2. Sollte wirklich bei persuadeo ein andrer Accusativ als der eines gen. neutr. eines Pronomen (wovon §. 11 Anm.) getroffen werden? Bei invideo hat der Verf. diesen Usus mit Beispielen belegt, bei persuadeo nicht. — S. 168 ff. bekenne ich, den letzten Satz der Note: „bisweilen — angesehen“, durchaus nicht zu verstehen. Das Nämliche begegnet mir in den Schlussworten von §. 125. „Hat der Subjectsinfinitiv ein Prädicatsnomen bei sich, so steht dasselbe im Accusativ, hat der Objectsinfinitiv ein Prädicatsnomen bei sich, so steht dasselbe im Nominativ.“ Auch die untergesetzten Fälle klären mich nicht über den Sinn der unterstrichenen Worte auf. — S. 169. Convenire cum aliquo (oder inter se) übereinkommen. Auch vacare, wovon auf S. 189, gehört zu dieser Regel vom Dativ. — S. 172 war der Gebrauch des Justin: in (ad) auxilium venire, mittere als nicht empfehlenswerth zu bezeichnen. — S. 177. Nihil novi, nihil memorabile. Aber nihil novum ac memorabile. Zumpt ist hier genauer. — §. 38, Zus. 1. Meum, tuum etc. est, immer durch Pflicht zu fassen, ist gleichfalls nicht ausreichend, passt auch nicht zu Beispiel 2. — S. 138 sagt der Verf. nicht, was er zu mea interest hinzudenkt. — Wenn es §. 58 Zus. heisst, dass der Begriff der Begleitung nie durch den blossen Abl., sondern durch cum ausgedrückt werde, so scheinen die militärischen Marschausdrücke übersehen zu sein, wovon Zumpt §. 473 handelt. Da die Grammatik für Leser des Cäsar gehört, so war eine Verweisung auf diesen Gebrauch gewiss an ihrer Stelle. Unter cum (S. 202) vermissen wir quicum erwähnt. Oft entspricht diese praepos. unserem an der Spitze. Endlich hätte das dritte Beispiel am Schlusse von §. 148: Cassander *filium* Alexandri *cum matre* in arcem — *custodiendos* misit, um des Gebrauchs eben dieser praepos. willen eine erläuternde Note verdient. — Zu §. 62 vermisst man die Erwähnung von multo, paullo, aliquanto etc. beim

Comparativ, der öfters auch durch ziemlich, sowie der Superlativ (§. 63) durch so auszudrücken ist. Das ut quisque cum superlat. (§. 63, Zus. 2) führt darauf, dass nirgends die verschiedenen Arten, wie unser je — desto auszudrücken ist, zusammengestellt sind. Quo — eo ist im Vorbeigehen §. 102, Zus. 2 erwähnt und hier mit einem Beispiele bedacht, ausführlicher jedoch §. 55 und daselbst auch in eine Regel gefasst. Diese Regel habe ich indess nur zufällig wieder aufgefunden; denn im Register ist unter quo keine Verweisung darauf (wohl aber unter eo, hoc und quanto). Ueber je, paullo etc. schweigt das Register gleichfalls. Ist in demselben auf quum — tum, ferner auf nec — nec, aut — aut verwiesen, so fehlt dagegen eine Erwähnung von et — et und tum — tum, obgleich das erstere in der Gr. S. 126 besprochen wird. — §. 66. Die Distributiva — deutsch durch je auszudrücken. — §. 80 ist von dem deutschen man gehandelt und unter 3) die zweite Person Sing. Activi für diesen Gebrauch angegeben. Genauer wäre wohl hinzugefügt: des Conjunctiv, wofür auch die Beispiele 10—13 als Beleg dienen. Meines Erinnerns ist diese Bemerkung bereits gegen Zumpt gemacht worden.

In der Tempus- und Moduslehre (S. 218 ff.) weicht Hr. P. am meisten von seinem Vorgänger ab. Da seine Ansicht hierüber durch ein Programm und mehrere gehaltreiche Aufsätze in der Darmstädter Zeitschrift f. UW. bereits vor Erscheinen der Grammatik bekannt geworden ist, so versagen wir uns eine eingehendere Besprechung und begnügen uns mit folgenden Erinnerungen gegen Einzelnes. Die Regel vom Perfect nach postquam etc. ist §. 87 in einem Zusatz abgethan, während die von dum m. d. praes. §. 84 einen Hauptparagraphen bildet. Dieselbe Bemerkung trifft auch das so wichtige quum als seq. conjunct. imperf. und plusquamperf. S. 254. Dieses quum weiter anlangend, so hat zwar auch, wie ich glaube, Hr. P. nicht die Schwierigkeit gelöst, welche daraus für den Schüler erwächst, dass er quum temporale mit dem Indicativ, und eben dieses quum temp., wenn als und nachdem dadurch übersetzt werden, mit dem Conjunctiv zu setzen gelehrt wird. Es ist aber auch nicht zu verlangen, dass er den verwickelten Gebrauch des quum aus der Grammatik lerne, da dieses eben einer von den nicht wenigen Fällen ist, wo sich das Gefühl und die Erkenntniss des Rechten mehr durch vieles Anregen, Lesen und Beobachten bildet, als durch das Studium der besten Grammatik und ihrer Subtilitäten. — §. 93 Anm. wird gelehrt, dass der Folgerungssatz des Conditionalis durch ich würde umschrieben werde. Allein dies Nämliche gilt auch von dem Potentialis (man versuche es nur mit den Beispielen zu §. 94. I.). Dieses durch den Potentialis zu übersetzende ich würde ist aber für den Anfänger ein gefährlicher Passus, wo er in der Regel fehlgeht, weil er, durch die Muttersprache verleitet, ihn für den Conditionalis ansieht.

In den Uebersetzungsbeispielen ist daher besser vorzusehen, als es z. B. in Zumpt's Anleitung der Fall ist. — S. 245 neve nicht blos et ne, sondern auch vel ne. — S. 248 sollte eine Note zu Beisp. 7—9 sagen, dass das fragende dubito dem Sinne nach negirt und darum eben quin nach sich hat. So erklärt sich denn auch quin hinter quid abest, Beisp. 14. Das zweite Beispiel in Zus. 1, S. 249, dies fere nullus est, quin hic Satrius domum meam ventitet, wo man leicht versucht wird, quin durch quo non zu erklären, wie doch nach des Verf. unten folgender Bemerkung nicht zulässig ist, hätte ich lieber hinauf unter II. gezogen. — S. 257 ist der Indicativ nach quasi, tamquam, ac si entweder mit mehreren Beispielen zu belegen, statt des einen gegebenen, oder als weniger wichtig zu beseitigen. Man wird es schwerlich vermissen, wie man im Gegentheil die gewiss nicht zu den schwerern Passus der Grammatik gehörige Umschreibung des particip. mit habere, wovon Zumpt §. 634 handelt, nur ungern vermisst (persuasum habere ist beiläufig S. 165 erwähnt). Eben so ist S. 288, Zus. 1 übergangen, dass der abl. abs. auch im Lateinischen nicht selten mit substantivis abstractis, wie jussu, ductu (Zumpt §. 90) vertauscht wird. — Wenn es grossen Beifall verdient, dass Hr. P. für die Umschreibung des inf. fut. durch fore ut S. 270 eine reiche Beispiellese gesammelt hat, so sollte doch, meine ich, erinnert sein, dass dieses fore vorzüglich auch zur Vermeidung des weniger üblichen, römischen Ohren vielleicht weniger genehmen inf. fut. pass. in iri diene, und sodann auf S. 271 der Gebrauch des futurum fuisse mit mehr als einem einzigen Beispiele erläutert sein. Wir fügen Cic. Tusc. III. 28, 69 hinzu: quorum (hominum) si aetas potuisset esse longinquior, futurum fuisse, ut, omnibus perfectis artibus, omni doctrina hominum vita erudiretur. — §. 127, Zus. bezweifle ich, dass nach cogere häufiger ut stehe, als der inf. — Die Fälle, wo sich nach einem verbo declarandi die doppelte Construction des acc. c. inf. und das ut (ne), und umgekehrt nach einem Zeitworte der Willensthätigkeit die Construction des ut und des acc. c. inf. findet, sind, jener §. 130, Zus. 4 fin., dieser §. 132, Zus. 3, also vereinzelt behandelt worden. Meines Bedünkens hätte dieser wichtige Gegenstand weiter ausgeführt und wenigstens durch ein längeres, zusammenhängendes Beispiel (aus Cäsar, wiewohl auch eine Verweisung genügt) der bemerkenswerthe Wechsel der Construction, wo namenlich der acc. c. inf. durch ein aus dem Hauptverbo herauszunehmendes bald putans bald dicens zu erklären ist, dargelegt und beleuchtet werden mögen. — §. 146, Zus. 1 meine ich, dass die Verwandlung des Gerundii ins partic. fut. pass. auch dann unterbleibt, wenn der Nachdruck im Verbo, nicht im Substantiv liegt. Siehe die Beisp. 8—11 zu §. 148. — §. 150, Zus. ist hinzuzufügen, dass statt des Supinum, nächst dem Angegebenen, auch das gerund. oder partic. fut. pass. im Genitiv mit causa gebräuchlicher ist.

Hinsichtlich des im Nachtrage Gesagten habe ich zwei Bemerkungen zu machen. S. 303 ist da, wo von der auctoritas der Dichter die Rede ist, nicht bemerkt worden, dass die Quantität des griechischen Vocals in den aus dem Griechischen stammenden Wörtern entscheidet. So erst wird der Schüler erfahren, warum a in mater und fama lang ist. — S. 308. heisst es unter den besondern Regeln: „2. Zweisylbige Wörter werden immer auf der vorletzten Sylbe betont.“ (Also soll man ámo, ámas, ámat lesen und lesen lehren?) — „3. Dreisylbige und nochmehrsylbige Wörter werden, wenn die vorletzte Sylbe kurz ist, auf der drittletzten betont“ u. s. w. (Also ist hómines das rechte?) Ich glaube vielmehr, dass wir Deutschen in der Betonung des Lateinischen noch sehr ungenau zu Werke gehen, und sehr wohl thun würden, dem Beispiele der Engländer zu folgen, die uns unsere oft grundfalsche Betonung zu nicht geringem Vorwurfe machen.

Hiermit endlich scheide ich von Hrn. Putsche, der nicht meiner Versicherung bedarf, dass ich nicht um des leidigen Mäkelns willen meine Beurtheilung so weit ausgedehnt habe. Kommt ihm von meinen Bemerkungen auch nur ein mässiger Theil erwünscht und zu Statten, so ist die etwaige Mühe des Prüfens sattsam vergolten. Wo ich ihn nicht oder missverstanden, entschuldige er mit dem allgemein geltenden errare humanum. Für den gedeihlichen Fortgang seines Werkes bleiben ihm meine besten Wünsche gewiss.

Vevey, October 1843. G. E. Köhler.

Uebungen im lateinischen Styl. Für obere Gymnasialclassen herausgegeben von Dr. *Friedr. Adolph Heinichen*, Prorector des Gymnasiums zu Annaberg. Leipzig 1839. Ch. G. Kaysersche Buchhandlung. XII und 108 S.

Anleitung zum lateinischen Styl für die mittleren Classen der Gelehrtenschulen. Von *Franz Alois Hoffmann*, Professor am Lyceum zu Rastatt. Karlsruhe. G. Braun'sche Buchhandlung. 1843. XIV und 129 S.

Es kann nicht die Absicht der pädagog. Revue sein, die grosse Anzahl der Anleitungen zum Lateinschreiben einer Kritik zu unterwerfen, zumal da diese Arbeiten grösstentheils einander so ähnlich sind, wie ein Ei dem andern und das Fehlerhafte und Gute in ihnen Gemeingut ist; diejenigen Anleitungen und Uebungsbücher jedoch, welche in ihrer Einrichtung etwas Besonderes haben, wird die pädag. Revue stets, wenn auch ganz kurz berücksichtigen, und gibt daher auch eine kurze Anzeige beider oben genannten Arbeiten.

Hr. Prorector Heinichen, welcher sich unterdess auch durch ein für den Schul- und Privatgebrauch geschriebenes Lehrbuch des lateinischen Stils bekannt gemacht hat, (S. Zeitschrift für Alterthumswissenschaft. 1843. Nr. 93.) zeigt sich in der Einrichtung seiner Uebungen als einen denkenden und erfahrenen Pädagogen. Weder sind die aufgestellten 115 Uebungsstücke alle gleichartig und dadurch den Schüler ermüdend, noch sind sie in einem Deutsch geschrieben, welches wie eine schlechte Ueber-

setzung aus dem Lateinischen aussieht, und doch ist das Deutsche auch nicht so beschaffen, dass es durch seine ganz moderne Färbung auch dem geübten Schüler grosse Schwierigkeiten darböte und nicht anders als durch gänzliche Umschmelzung in das Lateinische übersetzt werden könnte. Weder ist der deutsche Text mit Anmerkungen überschwemmt, noch ist auch der Schüler ganz allein auf sich und das Wörterbuch verwiesen. Der Hr. Verf. bestimmt seine Aufgaben für obere Gymnasialclassen und dieser Bestimmung entspricht ganz die Haltung der Aufgaben. Der Stoff ist zum Theil aus Sintenis entlehnt, aber er ist in eine ganz andre Form gebracht, Andres ist aus den Schriften Murets, Ernesti's, Fr. A. Wolf's und Pogians entnommen. Diese Uebungsstücke sind nun so eingerichtet, dass der Schüler sich an denselben in dem schwierigern und feinern Gebrauche der Pronomina, Substantiva, Verba u. s. w. üben kann, und es sind ihm Winke gegeben, wie er durch Abweichung von dem deutschen Ausdruck den Worten eine gut lateinische Färbung beibringen kann. Der Schüler wird dabei nicht durch gehäufte Bemerkung in seiner Selbstthätigkeit gestört, sondern er kann allenthalben das erlangte Wissen selbstständig gebrauchen, befestigen und vermehren. Zu diesem Behufe sind der grössern Anzahl von Uebungsstücken einzelne Bemerkungen, welche in denselben besonders zu beobachten sind, vorgesetzt und dabei auf die Grammatiken von Zumpt, Ramshorn und O. Schulz, auf die Lehrbücher des lateinischen Stils von Matthiä, Hand und Grysar, auf die Uebungsbücher von Krebs und Weber und einigemal auch auf Döderlein's Synonymen verwiesen. Der Verf. muthet jedoch dem Schüler nicht zu, dass er alle diese Bücher besitzen, und bei der Ausarbeitung nachschlagen und benutzen solle, sondern er fordert vielmehr von dem Lehrer, dass er bei Stellung der Aufgabe die besondern stilistischen Regeln genauer darlegen und durch Beispiele erläutern solle. Unter dem Texte stehen nur wenige lateinische Worte, Citate, Andeutungen und Fragen und zwar nur bei Ausdrücken und Wendungen, auf welche der Schüler von sich aus nicht leicht kommen möchte. In dem deutschen Texte sind überdies hier und da Wörter durch den Druck ausgezeichnet, und für dieselben besonders die Aufmerksamkeit des Schülers in Anspruch genommen. So z. B. ist dieses in der ersten Aufgabe mit den Worten der Fall: „Aristoteles hat Recht, wenn er sagt“ und: „den Beifall aller Guten erlangen.“ Um den Schüler auf den Ausdruck *jure Aristoteles dixit* zu führen ist an der ersten Stelle nur bemerkt: „die Worte hat — sagt sind kürzer auszudrücken,“ und an der zweiten Stelle steht nur „probari *alicui*;“ da nun schon in der Ueberschrift Stellen über quisque mit dem Superlativ nachgewiesen sind, so wird der Schüler bei einiger Selbstthätigkeit und Aufmerksamkeit wohl auch den Ausdruck *optimo cuique probamur* finden. Wie wir hier dem Hrn. Verf. ganz und gar beistimmen, so thuen wir es

auch in dem, was er über das zum Uebersetzen in das Lateinische dargebotene Deutsch sagt. Er missbilligt das Unternehmen einiger Männer, Stellen aus deutschen Classikern auszuwählen und sie dem Schüler zum Uebersetzen vorzulegen. Entweder muss ein solcher Text mit Anmerkungen überschwemmt und dem Schüler Alles bereit gelegt werden, so dass für die Selbstthätigkeit nur ein geringes Feld übrig bleibt; oder der Schüler, welcher die Schwierigkeiten von sich aus nicht überwinden kann, verliert die Lust an diesen Uebungen und übersetzt das Deutsche in ein Latein, welchem der Kenner den Deutschen in jedem Satze anmerkt. Der Verf. erklärt sich aber auch mit Recht gegen die Methode einem deutschen Texte die grösste Gewalt anzuthun, ihn ganz zu latinisiren und die lateinische Wort- und Satzstellung mit der grössten Genauigkeit im Deutschen nachzubilden, weil dadurch der Schüler zwar an ein mechanisches Uebersetzen gewöhnt, aber der Regeln der lateinischen Satzbildung sich nicht bewusst wird, und daher auch bei eignen Compositionen nicht leicht dem Genius des Lateinischen gemäss die Sätze ordnet. Der Hr. Verf. hat mit Umsicht beide Abwege vermieden, und den deutschen Text durch gelegentliche Abweichung von der gewöhnlichen Wortstellung so zubereitet, dass er den Schüler zum Richtigen leitet, ohne ein mechanisches Uebersetzen zu befördern.

Die zweite Schrift sollte eigentlich nicht Anleitung zum Styl heissen, denn sie beschäftigt sich durchgehends nur mit Einübung der syntaktischen Regeln, ist daher nur der grammatischen, nicht einmal zugleich der lexikalischen Richtigkeit gewidmet, und das *pure et latine scribere* fehlt ganz. Der Verf. will nun in der dritten Classe, nachdem in den beiden untersten die Formenlehre eingeübt und die unentbehrlichsten syntaktischen Regeln mündlich mitgetheilt sind, eine Uebersicht der Hauptregeln der Syntax geben, die grammatischen Uebungen als Hauptsache betreiben und die Interpretation (Lektüre?) noch in den Hintergrund stellen. In der vierten Classe beginnt er dann den strengen syntaktischen Unterricht nach Becker's System von welchem eine Uebersicht für den deutschen Unterricht vorausgegangen ist, und die Regeln der Syntax werden in einem zweijährigen Curs durchgegangen und theoretisch und praktisch eingeübt. In der fünften Classe wird das bisher Vorgekommene wiederholt und ergänzt und der Unterricht über die besondern Eigenthümlichkeiten und Feinheiten der latein. Sprache begonnen, welcher sich besonders an die Lectüre und die Correctur der Stylübungen anschliesst. In der sechsten Classe soll dann der Schüler so weit gediehen sein, dass er freie lateinische Aufsätze machen kann. Wir wollen mit dem Verf. über diesen Plan, den lateinischen Sprachstoff auf sechs Classen zu vertheilen, nicht rechten, obgleich wir von demselben gar sehr abweichen. Die Formenlehre würden wir in ihren Grundzügen schon in dem ersten Jahre vollenden und ihr lieber einige Stunden mehr zuwenden. In

den untern Classen wird dann viel mehr gelesen, als der Verfasser anräth, aber dabei kommen gelegentlich so viele grammatische Regeln vor, welche sich der Schüler theils selbst abstrahirt, theils von dem Lehrer kurz aber gründlich mitgetheilt bekommt, dass die Schüler der dritten Classe von unten schon eine Uebersicht der Hauptregeln der Grammatik haben, wenn sie dieselben auch noch nicht in einem systematischen Zusammenhange kennen. Der Verf. gibt nun für die mittlern Classen ein Uebungsbuch nach Beckers System, in welchem die gramm. Regeln mit besonderer Rücksicht auf Lateinschreiben abgefasst und geordnet sind. Es scheint uns jedoch der Verf. etwas zu tief unten anzufangen, indem er von den Bestandtheilen des einfachen Satzes, dem Subject und Prädikat und ihrer Congruenz beginnt. Darauf wendet er sich zu dem attributiven und objectiven Verhältnisse und handelt dabei auch die Präpositionen ab. Es hätte hier S. 51. §. 57. bei Behandlung der Zeitbestimmung auf die Frage: wie lange vorher? auch *ab hinc* und was damit zusammenhängt eine Stelle finden sollen, damit das Zusammengehörige auch in demselben Curse bei einander stünde. Darauf kommen mehrere Bemerkungen über den Gebrauch der Adjectiva, Zahlwörter und Pronomina, welche kurz und fasslich vorgetragen sind. S. 78. geht er zu den zusammengesetzten Sätzen über und zwar zunächst zu den durch dass untergeordneten; da nun aber die Lehre von den Zeiten noch nicht vorgetragen ist, welche doch für die zusammengesetzten Sätze durchaus nothwendig ist, so steht S. 80. und 107. eine kurze und dürftige Bemerkung, um die Schüler über die Folge der Zeiten aufzuklären. In dem zweiten Capitel werden die Fragsätze behandelt, aber dabei ist der Unterschied zwischen den Fragepartikeln — *ne, num* und *nonne* nicht deutlich genug dargelegt; denn wenn der Verf. sagt *ne* werde gebraucht, wenn der Fragende eine bejahende oder verneinende Antwort erwarte, so leitet er den Schüler eigentlich irre, indem dieser denken wird, er könne *ne* setzen, sowohl wenn er eine bejahende, als auch wenn er eine verneinende Antwort erwarte. Besser würde es heissen: *ne* wird gebraucht, wenn der Fragende nicht andeuten will, ob er eine bejahende oder verneinende Antwort erwarte. Die zu §. 106. gesetzte Anmerkung über mehrere verbundene Sätze, welche durch nicht eingeführt werden, gehört an das Ende des §. 108, wo über die einander nicht ausschliessenden doppelten und mehrfachen Fragen gesprochen wird. Dieser Gegenstand ist überhaupt nur in Bezug auf *nonne*, nicht auch für die übrigen Fragepartikeln berührt, und doch müsste er kurz besprochen und die §§. etwas anders geordnet sein, da nicht wenige Beispiele dafür gegeben sind und der Schüler wohl geneigt sein möchte, das oder in der zweiten Stelle durch an zu übersetzen, was doch ganz falsch wäre. S. *Cic. de senect.* c. 7, §. 25. c. 6, §. 15. *Ovid.* heroid. I, 57. 66. In dem dritten Capitel werden die Vergleichungs-

sätze recht gut übersichtlich behandelt. Es ist dabei alles Nöthige über die Erscheinung beigebracht, dass eine Person im Bezug auf zwei Eigenschaften mit sich selbst verglichen wird; in einer Anmerkung jedoch, in welcher die deutsche Ausdrucksweise für diesen Fall aufgeführt wird, sind zwei fehlerhafte Wendungen genannt. Es werden nämlich die Worte: *Themistocles fortior fuit, quam justior,* unter andern auch übersetzt: „Themistokles war zwar tapfer, aber nicht gerecht," und: „Them. war zwar nicht gerecht, aber tapfer;" allein dies liegt nicht in dem latein. Ausdruck. Th. besitzt auch Gerechtigkeit, nur in einem geringern Grade, als die Tapferkeit, und sie darf daher in Bezug auf ihn nicht verneint werden. In dem folgenden Capitel werden die abgekürzten oder Participialsätze im Ganzen gut behandelt, nur vermisse ich hier, wie an vielen andern Stellen, kurze Bemerkungen, welche dem Schüler das Wesen der behandelten Construction deutlich machten. Es wird z. B. S. 126. §. 132. ganz richtig über die Ablativi absoluti gesprochen, da jedoch schon dieser Name geeignet ist, den Schüler in Irrthum zu bringen; so hätte in einer kurzen Anmerkung das Wesen dieses Ablativs, als eines temporalis erklärt, oder es hätte wenigstens auf §. 52. verwiesen werden sollen, wodurch die Natur dieser Construction dem Schüler vielleicht an sich deutlich geworden wäre.

Dieses ist der Inhalt dieses ersten Curses. Im zweiten Cursus werden also die übrigen Hauptregeln nachfolgen, also die ganze Lehre von dem Gebrauche der Tempora und zum Theil auch der Modi, die Lehre von Gerundium, Supinum u. s. w. Wir vermissen in der Anlage dieses Buches zweierlei, nämlich 1. würden wir jeder Regel einige, wenigstens drei oder vier lateinische Beispiele beigesetzt haben, damit der Schüler die Regel erst mehrfach angewendet sähe, bevor er sie selbst anwendet; 2. da die Regel jedesmal unmittelbar vor den Beispielen steht, so kann der Schüler ohne grosse Anstrengung, ohne selbst über die Art des Ausdrucks besonders nachzudenken, das Richtige treffen. Wir vermissen daher am Ende jedes Capitels oder jedes Abschnitts gar sehr eine Anzahl vermischter Beispiele, bei deren Uebersetzung der Schüler genöthiget wäre sich die Regeln aller vorhergehenden Capitel zu vergegenwärtigen. Der Verf. spürte anfangs diesen Mangel selbst und wollte eine Reihe zusammenhängender, für diesen Zweck bearbeiteter Beispiele beifügen, stand aber dann davon ab, weil die Aufgaben von Süpfle und andern reichlichen Stoff darböten. Dieser Grund ist jedoch nicht genügend; denn wenn man ein Buch für Anfänger schreibt, darf man nicht voraussetzen, dass noch ein gleichartiges daneben werde benutzt werden. Endlich 3. würden wir den Aufgaben nicht so zahlreiche latein. Wörter und Redensarten untergesetzt haben, sondern wir würden ein kleines Wörterbuch angehängt und nur da dem Texte eine Anmerkung oder Nachweisung beigesetzt haben, wenn der Ausdruck etwas ganz Eigenthümliches gehabt

hätte. Es ist ja eine alte pädagogische Erfahrung, dass die Schüler die Wörter, welche ihnen zum Gebrauch ganz bereit unter dem Texte stehen, nicht merken, wohl aber die Wörter sich einprägen, welche mit einiger, wenn auch geringer Mühe gefunden werden.

So mögen denn beide Schriften, besonders jedoch die Hrn. Heinichens empfohlen sein, erstere um den vorgerückteren Schüler auf eine passende und bildende Weise in die Feinheiten der latein. Sprechweise einzuführen, letztere um den Anfänger mit einem Theile der Grundregeln der Grammatik bekannt zu machen.

X.

II.

Euripidis Iphigenia Aulidensis, recensuit *Fridericus Henricus Bothe*. In usum scholarum. Editio secunda emendatior. Lipsiae sumtibus librariae Hahnianae. 1843. 99 S. 8. (Preis 8 ggr.)

Diese Tragödie ist eines derjenigen Stücke des Euripides, die auf Schulen gerne gelesen werden und es auch verdienen. Insbesondere zeichnet sich die Iphigenia in Aulis aus durch die Schönheit ihres Inhalts, durch gute Zeichnung der Charaktere, durch die sehr geschickte und dabei stets fort spannende Entwicklung der Begebenheit bis nahe gegen das Ende. Zudem ist der Dialog in den Trimetern und Tetrametern rasch und gewandt, und die Monologe, die längern Reden und Gegenreden zeigen ganz die rhetorischen Vorzüge, die Euripides diesen Parthien einzulegen versteht. Auch in den lyrischen Theilen ist viel Liebliches und das Gemüth Ansprechendes. Diesen Vorzügen allen stellt sich aber entgegen die Verdorbenheit und das Schwankende der Lesarten vieler Stellen, so dass, wenn man das Stück in den neuern Ausgaben eines Hermann, Hartung, Firnhaber und jetzt Bothe lesen will, aus jeder derselben Euripides uns ganz anders anschaut. Dazu kommt noch die schon früh angeregte und seit einigen Jahren lebhaft discutirte Frage der Interpolation, welche besonders Hartung von einer Menge Verse und von ganzen Theilen des Stückes behauptete. Hartung jedoch mit seiner subjectiven und willkürlichen Kritik hat einen etwas heftigen, aber tüchtigen Gegner gefunden an Firnhaber, der die Masse von Verdächtigungen meist siegreich zurückgewiesen, viele Nebel zerstreut, jedoch auch am Herkömmlichen oft zu zähe festgehalten hat. Die Kritik hat sich inzwischen mehr und mehr gegen Hartung entschieden und angenommen, statt hinauszuwerfen und zu verdammen sei es besser zu emendiren. Auch Bothe ist dieser Ansicht, stellt sich jedoch in die Reihe mehr factisch, als dass er einen Spiess in den Interpolationskrieg trüge, mit Ausnahme, dass er den anapästischen Anfang des Stücks in der Vorrede in Kürze so gut als möglich vertheidigt, S. 91 behauptet, die bekannten Verse aus Aelian de Animal. 7. 39, welche bei Einigen den Fundus zur Annahme einer doppelten Recension abgaben, passen nirgends in unser Stück, und endlich den schwerlich zu

rettenden Epilog mit Firnhaber S. 87 für ächt erklärt. Da er aber seine conservative Ansicht in diesen höhern Interpolationsfragen nirgends einlässlich verficht, sondern sich auf Firnhaber beruft, so unterlassen auch wir, über diesen Gegenstand einzutreten, der ohne Weitläufigkeit nicht fruchtbar behandelt werden kann.

Vorliegende Ausgabe brauchen wir in ihrem Aeussern nicht zu charakterisiren, sie gleicht darin vollkommen den Ausgaben, die Bothe von sämmtlichen attischen Dramatikern angefertigt hat. Auch das Innere, die Methode der Bearbeitung, ist aus den vielverbreiteten Ausgaben bekannt genug. Bothe besitzt eine ausgezeichnete Belesenheit und grossen Fleiss, Sprachkenntniss und eine gewisse Originalität. Er hat seit einer mehr als vierzigjährigen verdienstvollen Thätigkeit als Herausgeber griechischer und lateinischer Dichter und als Kritiker rechten Anspruch auf Dank und Achtung, wenn er schon wegen gewisser Seiten seiner Arbeiten oft hart mitgenommen worden ist. Er hat eine Menge der schönsten und geistreichsten Conjecturen über die vorzüglichsten alten Dichter zu Tage gefördert und viele derselben haben allgemeine Anerkennung gefunden. Aber seine Leichtigkeit und Rüstigkeit im Conjecturiren hat ihn auch zur Ueberfruchtbarkeit geführt, die man sich noch gefallen liesse, wenn seine Conjecturen als lusus animi in den Anmerkungen blieben; allein er nimmt sie gerne ohne Umstände in den Text auf und begeht dabei Willkürlichkeiten und geniale Unordentlichkeiten, die seine Recensenten meistens recht verdriesslich gegen ihn gestimmt haben und der Anerkennung seiner wahren Verdienste hinderlich geworden sind. Wir werden uns wohl hüten, in einen Ton der Verdriesslichkeit zu fallen, müssen aber doch die Wahrheit sagen, dass zu jenem Lobe, aber auch zu jenem Tadel ebenfalls in dieser zweiten Bearbeitung der Iphigenia Anlass genug gegeben ist.

Die Ausgabe enthält Treffliches, sehr viel Anregendes, aber auch wirklich Unglaubliches. Z. B. V. 289 (überall nach dieser Bothe'schen Ausgabe) wirft Menelaus dem Agamemnon vor, er habe nach dem Oberbefehl gestrebt, *τῷ δοκεῖν μὲν ουχὶ χρῄζων, τῷ δὲ βούλεσθαι θέλων.* B. nimmt nun Anstoss an der inepta tautologia, wie er es nennt. Wir würden es nicht auffallend finden, wenn er statt *θέλων* ein kräftigeres, etwa *ποθῶν*, hätte substituiren wollen, obschon auch dieses unnütz, denn der Sinn ist ganz gut: „Anscheinend zwar es nicht begehrend, dem Willen nach aber ja freilich.“ Allein B. erfindet hier ein unerhörtes Wort *τῷ δ' ἀβούλεσθαι*, und nimmt es geradezu in den Text, in einer Schulausgabe! Ebenfalls zu tadeln in einem solchen Buche, wenn er zu V. 55 *ἄριστα* in den Worten *ὅπως τῆς τύχης ἄριστα ἄψαιτο* erklärt mit i. e. *ἀρίστως*, als ob dieses ein bräuchliches Wort wäre. V. 36 schwören die Freier der Helena dem Tyndareus den bekannten Eid, wenn einer die Helena

dem Manne ihrer Wahl entreissen wollte, so wollten sie dem Ehemann beistehen, gegen den Entführer ausziehn, *καὶ κατασκάπτειν πόλιν*, wozu die sinnwidrige Note: *πόλιν*, urbem suam, in quam se recepisset, patriam. Sollen sie denn schwören, ein Jeder, er wolle, falls er der Entführer würde, gegen sich zu Felde ziehn und seine eigne Stadt zerstören? In der langen Rede, worin Menelaus dem Agamemnon seinen Wankelmuth vorhält, stehn V. 315 die Worte: *ὡς φονεὺς οὐκέτι θυγατρὸς σῆς ἔσει. μάλιστά γε*, mit welchen letzten Worten Menelaus nicht anderes sagt als: „freilich bist du's," nämlich der Mörder deiner Tochter. Diese Worte trotziger Bejahung dem Bruder ins Angesicht passen ganz gut im Munde des Menelaus, der es im folgenden Vers noch betheuert und den Aether als Zeugen zu Hülfe nimmt. Wer sollte es nun glauben, dass B. dem Menelaus diese Worte nimmt und sie dem Agamemnon gibt, und zwar im Texte, als ob der Fund ausgemacht wäre. Aber abgesehen davon, dass bei einem griechischen Tragiker von Unterbrechung einer langen Rede durch eine an sich so wenig sagende Aeusserung kein Beispiel wird nachgewiesen werden können, so müsste Agamemnon, wenn er spräche, sagen: *ἥκιστά γε*, denn dass er der Mörder seiner Tochter sein werde, müsste er verneinen, nicht, was B. zusammenhangswidrig annimmt, bekennen und bejahen, dass er den Brief geschrieben habe. Von einem Gelehrten, der die Iphigenia zum zweitenmal edirt, wäre auch ein Versehen, wie folgendes, nicht zu erwarten gewesen. In seiner scharfen Entgegnung gegen des Menelaus Angriff sagt Agamemnon: Es haben dem Tyndareus den Eid geschworen die sinnbethörten heirathslustigen Freier, V. 343: *ἡ δέ γ' Ἐλπὶς, οἶμαι μὲν, θεὸς κἀξέπραξεν αὐτὸ μᾶλλον ἢ σὺ καὶ τὸ σὸν σθένος.* B. erklärt nun *αὐτὸ, τὸν γάμον τῆς Ἑλένης.* Die Helena habe nämlich den Menelaus darum vorgezogen, weil sie gehofft habe (das also wäre die *ἐλπίς*), er werde ein schwacher Mann sein und unfähig, ein buhlerisches Weib zu regieren. Den Begriff *γάμος*, welchen B. unter dem *αὐτό* versteht, nimmt er aus dem den Freiern beigelegten *φιλόγαμοι.* Das Richtige dagegen, nämlich unter dem *αὐτό* den *ὅρκος Τυνδάρειος* zu verstehen, weist er ab, weil ja zu diesem Eid die Freier nicht durch Menelaus, sondern durch Tyndareus bewogen worden seien. Es ist ein seltsames Beispiel, wie man der Wahrheit so nahe kommen kann und sie just dann verkennt, wo man ihr am nächsten ist. Die Hoffnung war nicht der Helena, sondern der Freier, denn diese hofften ein Jeder, dass er der Glückliche sein werde, die Braut heimzuführen. Diese Hoffnung bewog sie, dem Tyndareus den Eid zu leisten, und in Folge dieser Hoffnung und in Erfüllung ihres Eides sind sie ausgezogen und haben sich mit ihren Schaaren in Aulis versammelt, nur nicht wegen der Macht und des persönlichen Ansehens des Menelaus, behauptet Agamemnon. Kurz darauf V. 348 ist das Richtige verkannt in *τἀμὰ δ' οὐκ*

ἀποκτενῶ 'γὼ τέκνα, καὶ τὸ σὸν μὲν εὖ παρὰ δίκην ἔσται. Statt καὶ τὸ σόν schreibt er mit Hermann und Lenting κοὐ τὸ σόν, und hat nicht beachtet, dass mit καί der Sinn ganz der rechte ist, weil es heisst: „Nicht soll der Fall eintreten, dass ich meine Kinder tödte, und dass deine Sache wider Recht gut stehe.“ In der Rede des Boten, der meldet, Klytämnestra sei mit der Iphigenia angelangt und die Kunde davon habe sich im Heere verbreitet, heisst es V. 377: πέπυσται γὰρ στρατὸς (ταχεῖα δὲ | δίηξε φήμη) παῖδα σὴν ἀφιγμένην. B. verwirft δέ und schreibt δή, *scilicet*, und doch ist ihm nicht unbekannt, wie gerne jenes δέ von Tragikern in erklärenden Parenthesen gebraucht wird. Gewiss wird folgenden Vers Niemand gut finden:

καὶ γάρ μ' ἀπώλεσ' ἐπὶ κακοῖς, ἃ μοι πάρ', ὡς ἐλθοῦσ' ἄκλητος.

So schreibt B. statt des handschriftlichen πάρος, welches ganz in der Ordnung ist, und verwirft Matthiä's richtige Erklärung: ἃ μοι πάρος, *quae mihi antea erant*, indem er sagt: *dure*, was uns unbegreiflich ist. Denn wenn etwas hart, so ist es Bothe's Vers, und wenn etwas unnütz, so ist es sein ὡς, welches durch hervorhebende Betonung der beiden folgenden Wörter ganz überflüssig wird. — Nachdem die beiden Brüder übereingekommen, Iphigenia müsse nicht geopfert werden, kommt den Agamemnon Furcht an, was das Heer sagen werde, wenn das verlangte Opfer nicht Statt finde, besonders äussert er Besorgniss vor Odysseus, der als Demagoge geschildert wird. Hier heisst es nun V. 478:

ΑΓ. ποικίλος ἀεὶ πέφυκε τοῦ γ' ὄχλου μέτα.
ΜΕ. φιλοτιμίᾳ μὲν ἐνέχεται, δεινῷ κακῷ.
ΑΓ. οὐκοῦν δόκει νιν στάντ' ἐν Ἀργείοις μέσοις λέξειν, ἃ Κάλχας θέσφατ' ἐξηγήσατο.

Hier sagt nun B. vom V. 479: Inepte hic versus tribuitur Menelao, qui Ulyssem metuendum esse negaverit, vielmehr gehöre er dem Agamemnon, der sage, Odysseus sei ein Demagog und als Grund davon die φιλοτιμία per asyndeton angebe. Allein das ist irrig. Menelaus hatte allerdings in der vorausgegangenen Stichomythie geläugnet, dass Odysseus schaden könne oder werde. Wie aber Agamemnon an seinen Demagogencharakter erinnert, muss Menelaus diesen anerkennen und hierin dem Bruder beistimmen mit der Bemerkung: „Allerdings, in Ehrgeiz ist er verstrickt, in ein schlimmes Uebel.“ (Dieser Gebrauch von μέν ist ja so bekannt!) Und nach dieser Anerkennung fährt Agamemnon fort, seine Besorgnisse auseinander zu setzen. — Unglaublich ist auch folgendes. Nach einem längern Chorgesang schliesst der Chor, welcher eben des Wagens, auf welchem Klytämnestra mit der Iphigenia und dem kleinen Orestes heranfährt, ansichtig wird, mit Anapästen, in denen der aus Chalkidischen Frauen bestehende Chor aufs Lieblichste seinen Willen ausspricht, zuvorkommend und sanft der Mutter und der Tochter vom Wagen zu helfen, damit sie beim Aussteigen keinen Misstritt thun oder gleich mit der ersten Ankunft erschrecken. Die letzten Worte sind: μὴ δὴ

θόρυβον, μηδ' ἔκπληξιν ταῖς Ἀργείαις ξεῖναι ξείναις παρέχωμεν. Noch im Wagen spricht Klytämnestra, erfreut über diesen Empfang, den Anfang ihrer Rede, der V. 539 so lautet:

Ὄρνιθα μὲν τόνδ' αἴσιον ποιούμεθα τὸ σόν τε χρηστὸν καὶ λόγων εὐφημίαν.

Wer gewahrt nicht sogleich, dass das gütige Bewillkommen und der freundliche Empfang, die λόγων εὐφημία, was die Klytämnestra als günstige Vorbedeutung auffasst, auf die Anapästen des Chors sich beziehen? Nicht so Bothe. Er erklärt τὸ σὸν χρηστόν, tuam comitatem, λόγων εὐφημίαν, in Agamemnone laudat Clytaemnestra, quod sibi occurrens male ominatis verbis abstinuerit. Ganz irrig. Klytämnestra redet den Chor an, den Agamemnon kann sie gar nicht anreden, der während des Chorgesangs gar nicht auf der Bühne war, und erst später herbeikommt, nachdem sie schon ausgestiegen sind. Eine andere noch auffallendere Flüchtigkeit ist V. 616, wo Agamemnon voll Thränen zu der Tochter spricht: νοτὶς διώκει μ' ὀμμάτων ψαύσαντά σου, und dazu die Note: „μ', Intellige, μοι." Wirklich? und darauf soll ψαύσαντα folgen?

Die bisher zum Tadel ausgehobenen Beispiele machen den kleinern Theil dessen aus, was wir uns nur aus der ersten Hälfte der Tragödie angestrichen haben, reichen aber hin, um die grosse Sorglosigkeit und Flüchtigkeit, mit der so viele Stellen behandelt sind, zu bezeichnen. Denn vor einer Menge von Missgriffen hätte der Herausgeber sich leicht hüten können, wenn er nur seine Vorgänger, z. B. Hermann und Firnhaber, an jedem zweifelhaften Orte nachzuschlagen die Geduld gehabt hätte. Denn namentlich der Letztere hat durch seine Erklärung und Kritik eine Menge von Stellen dem Zweifel für immer enthoben. Es ist aber gerade, als ob für Hrn. Bothe dieses gar nicht geschrieben wäre. Er conjecturirt und erklärt schief darauf los, als ob es nicht darauf ankäme, dass man den Euripides so viel als möglich berichtigt erhalte, sondern darauf, dass diese Ausgabe mit den Ausgaben der Vorgänger so wenig als möglich gemein habe. Wir könnten zum Belege dafür eine ganze Reihe von Stellen citiren, begnügen uns aber, nur folgende namhaft zu machen. Zu V. 250 hätte sich B. viele Mühe sparen können, wenn er Hermanns Conjectur οἷον beachtet hätte. V. 287 hätte er wohl Hartungs Conjectur οὔτ' αὖ κατατενῶ aufnehmen können, statt οὔτοι κατανοῶ λίαν σ' ἐγώ zu schreiben. V. 296 hat Firnhaber das handschriftliche ἔσω τε ganz gut gerechtfertigt, aber vergeblich für Hrn. B. Eben so V. 308 στερέντα σ'. V. 345 schreibt er zwar richtig mit Bremi οἶμαι μωρίαν εἴσει φρενῶν τοὺς κακῶς παγέντας ὅρκους, fügt aber kein Wort zur Rechtfertigung hinzu, die doch nicht überflüssig gewesen wäre, wenn man sieht, dass Firnhaber wieder sehr gezwungen eine Umstellung des Artikels annimmt und μωρίαν φρενῶν mit κακῶς παγέντας verbinden will. V. 452 glauben wir nicht, dass es eine objectio sei, quam sibi

ipse facit Menelaus, sondern über die ganze Stelle spricht recht gut Firnhaber. V. 511. Hätte B. Firnhaber nachgelesen, der richtig zeigt, dass in diesem Abschnitt eine Erzählung enthalten ist, er hätte nicht unglücklich ἔμελες conjicirt, wo wenigstens ein Futurum stehen müsste.

Willkürlichkeiten trifft man sehr viele an. So V. 16 soll der alte Diener zu Agamemnon nicht sagen dürfen: στείχωμεν ἔσω. „Imperativum in servo non tulisset Agam." und zur Herstellung der nöthigen Subordination sollen die Worte fragend gefasst werden, während der Charakter des treuen und bekümmerten Dieners keineswegs so submiss ist, und er dem Herrn V. 40 viel Stärkeres sagt. Allein στείχωμεν ist kein Imperativ, sondern eine gutmüthige Mahnung. V. 46 verwirft er συννυμφοκόμον und will σοὶ νυμφ, weil die Klytämnestra als Braut an Einem Diener genug gehabt habe. Aber woher weiss er das? V. 237: λευκήρετμον δ' ἄρη Τάφιον ἦγεν ὧν Μέγης ἄνασσε, nimmt er eine unleidliche Construction an: Μέγης δὲ ἦγεν ἄρη λευκ. Τάφιον, ὧν ἄνασσε. Wir schreiben mit Firnhaber ἦγον, verstehen aber darunter als Subj. Schiffe, wie es einige Verse vorher ναῶν heisst. V. 258 sagt der alte Diener, dem Menelaus den Brief entrissen hat, οὐ χρῆν σε λῦσαι δέλτον, ἣν ἐγὼ ἔφερον, worauf Menelaus οὐδέ σε φέρειν δεῖ πᾶσιν Ἕλλησιν κακά, wo vom letztern B. richtig bemerkt: „versus non optime tornatus," und vorschlägt: οὐ δεῖ φέρειν σε. Das zerreisst aber den Zusammenhang und die Beziehung auf die Negation im Munde des Alten, wesswegen οὐδὲ unentbehrlich ist. Vielleicht wäre so zu helfen: οὐδ' αὖ φέρειν σε. V. 513 wirft er das in keiner Beziehung verdächtige συρίζων als ein Glossem des folgenden πνέων heraus; ohne Grund, denn bei rechter Interpunction, wie bei Firnhaber, steht es sehr gut.

Im Grammatischen gibt es mitunter auffallende Unklarheiten und Verstösse. V. 370 meldet der Bote dem Agamemnon: Ich bringe dir die Klytämnestra und deine Tochter und auch den kleinen Orestes, ὥστε τερφθείς ἰδών. Hier sagt Hr. B.: Sane ὥστε infinitivum postulare solet. Vigerus tamen 8, 10, 12, „Attice, inquit, etiam cum indicativo junguntur (ὡς et ὥστε) Galat. 2, 13. ὥστε καὶ Βαρνάβας συναπήχθη" etc. Vellem plura et luculentiora exempla eius usus protulisset. Aber was hat denn hier der Indicativ zu thun? Es ist schwer, das Verkehrte, was in dieser Anmerkung liegt, zu entwickeln. Der Diener sagt: Ich bringe deinen Sohn, drum mögest du an seinem Anblick dich erfreuen! So erklärt auch Firnhaber. V. 463 heisst es: ἀλλ' ἥκομεν γάρ, i. e. ἥκομεν δέ. Suidas: Ἀλλὰ γὰρ, ἀντὶ τοῦ Δέ. Was soll man zu einer solchen Note sagen in einer Schulausgabe? Achill schmählt, dass man hier in Aulis sitzen müsse und nicht abfahren könne. V. 722: μένω 'πὶ λεπταῖς ταῖσδέ γ' Εὐρίπου πνοαῖς, dazu Hr. B.: apud lenes flatus seu ventos Euripi. Dass aber ἐπί hier nicht apud ist, leuchtet ein. Ebenso muss man fragen, nach

welchen grammatischen Grundsätzen sich rechtfertigen lasse, was er V. 774 schreibt: *ὁ λόγος εἰς μέλλοντ᾽ ἄν οἴσῃ χρόνον.* Ueber die grammatisch schwierige Stelle V. 141: *ἦν γάρ νιν πομπαῖς ἀντήσῃς* wird kein Wort bemerkt, eben so wenig über das *ὡς κατίδοιμ᾽ ἄν*, wie B. V. 157 schreibt, während wohl W. Dindorf mit Recht *ὡς κατιδοίμαν* gegeben hatte. V. 197 erklärt er *μέλινον ἀδονάν* richtig als accusativus appositionis, ohne etwas über das sehr Ungewöhnliche des Ausdruckes zu sagen. So könnten wir noch viele Exempel anführen, während auf der andern Seite ganz triviale Dinge erklärt werden, die ein angehender Leser des Euripides wissen muss, sonst soll er sich an diesen Dichter noch nicht machen, wie V. 56: „*καί νιν εἰσῆλθεν*, et hoc ei in mentem venit.“ V. 89: „Hesych. *ἀνεῖλεν· ἔχρησεν.*“ V. 320: „*διαφυλάξασθαι πόλιν*, custodire, i. e. servare remp.“ V. 470: wer Kalchas gewesen sei, der übrigens schon V. 88 vorgekommen war, als ob ein Schüler über diese Person aus seinem Homer nichts mehr wüsste. V. 477: „*ὅ τι* i. e. *ὅ*: v. Matth. gr. §. 483.“!! u. s. w. Das Bisherige zeigt, dass Hr. B. sich nicht klar gedacht hat, was eine gute Schulausgabe verlangt, einen sorgfältigen und möglichst richtigen Text, Richtigkeit und Sauberkeit der Anmerkungen und gute Erwägung dessen, was zu sagen und worüber zu schweigen ist; ohne zu reden von einigen höhern Anforderungen, die doch an die Bearbeitung einer griechischen Tragödie für Schulen Mancher stellen möchte, z. B. dass zwar in aller Kürze, aber ins Innere eindringend über die individuelle Art, wie der Dichter die Personen fasst, die Mythen behandelt, über den Zusammenhang einzelner Theile und über die Kunst der Composition zwar keineswegs erschöpfende Abhandlungen, sondern nur anregende Winke gegeben werden sollten. In diesem Sinne ist es heut zu Tage allerdings keine Kleinigkeit, eine griechische Tragödie für Schulen tüchtig zu ediren.

Bisher haben wir meist getadelt, doch, wie wir hoffen, nur wie es die Wahrheit und die Gerechtigkeit verlangten. Noch lieber aber anerkennen wir die guten Seiten dieser Schrift. Manches finden wir sehr gut erklärt, manche verkannte Lesart in Schutz genommen, manche gute, anregende Conjectur, auch wohl einige palmarias. Fassen wir uns darüber auch kürzer, so soll diese Anerkennung des Guten dem längern Tadel die Wage halten. V. 39 wird *πεύκη* als Schreibtafel gegen die gewöhnliche unpassende Erklärung, als sei es Fackel, gut vertheidigt. V. 52: *φόνος ξυνίστατο* ganz einfach und gut: caedes excitabatur, i. e. parabatur. V. 76 schreibt und erklärt er wenigstens bis jetzt am Besten *καθ᾽ Ἑλλάδ᾽ οἰστρήσας μόρῳ*, i. e. *κατοιστρήσας Ἑλλάδα μόρῳ*, sive *εἰς μόρον*, Graeciam stimulans in fata, in perniciem fatalem. V. 96: *δῦ δή μ᾽ ἀδελφὸς πάντα προσφέρων λόγον, ἔπεισε τλῆναι δεινά*, wo die Einen *οὗ* mit *ἕνεκα* erklären, die Andern es als Objectsgenitiv von *λόγον* abhängen lassen, erklärt er ganz natürlich mit ubi, quo tempore. Von Conjecturen wollen wir

nur ein Paar erwähnen. V. 158 wird dem Vers geholfen durch Hineinfügung von *τάς* in *Ἀχαιῶν τε πλάτας τάς ναυσιπόρους*. Ebenso V. 170 *κατίδον*. Wichtiger V. 210 das Bild der Wagenlenkenden Athene als Emblem der attischen Schiffe *θεὰν Παλλάδ' ἐν μωνύχοις ἔχων πτερωτοῖσιν ἅρμασιν θετάν*, wo die Handschriften *θετόν* haben, und man *θοάν* emendirte. V. 331, wo die Handschriften sinnwidrig haben *ἀνὴρ γὰρ αἰσχρός*, emendirt er glücklicher als Andere *ἀνὴρ δ' οὐκ αἰσχρὸς αἰδεῖσθαι φιλεῖ*. Oder sollte es heissen können *ἀνὴρ γάρ αἴσχος αἰδεῖσθαι φιλεῖ*? V. 400 ist die handschriftliche Lesart *τῷ δὲ γενναίῳ φύσιν | ἅπαντα ταῦτα*, die keinen rechten Sinn im Zusammenhang geben will. Statt *ἅπαντα* schreibt B. sehr hübsch *ἀποίητα*. V. 473 rettet er die handschriftliche Lesart gar gut durch Interpunction und Erklärung *κοὐδέν γ' ἄχρηστον, οὐδὲ χρήσιμον, παρόν*. V. 497 ist sehr ansprechend sein *γαλανείᾳ χρησάμενοι μένομεν οἴστρων, ὅτι δή κτξ.*, wo die Handschriften *μαίνομεν'* haben, woraus Einige *μαινομένων* machten, was bei *οἴστρων* matt ist. V. 504 ff. spricht der Chor von der natürlichen und von der durch Bildung erworbenen Güte. Jene zeigt sich sogleich, aber tüchtige Erziehung fördert sehr zur Tugend. *τό τε γὰρ αἰδεῖσθαι σοφία, τάν τ' ἐξαλλάσσουσαν ἐχει χάριν ἀπὸ γνώμας ἐσορᾶν τὸ δέον*, was er erklärt, einerseits sei die sittliche Scheu, *το αἰδεῖσθαι*, ein Product der Erziehung, nichts anderes als eben Weisheit, anderseits sei der unterscheidende Genuss, der auch aus der Erziehung folgt, mit Einsicht das Richtige zu erkennen. *χάριν διαλλ.* erklärt er sehr gut durch gaudium ex bona educatione capiendum, *diversum* illud a voluptate, quam affert rectae indolis egregiaeque naturae conscientia. V. 706 philosophirt der Chor in aufgeklärten Euripideischen Zweifeln über die Geschichte des Schwans mit der Leda: *εἰ δὴ φάτις ἔτυμος, — — εἴτ' ἐν δέλτας Πιερίσιν μῦθοι τάδ' ἐς ἀνθρώπους ἤνεγκαν παρὰ καιρὸν ἄλλως*. Statt *εἴτ'* schreibt er *μήτ'* mit gutem Sinn: Wenn wirklich die Sage wahr ist, und nicht etwa nur die Poesie sie unter die Leute gebracht hat. Allein ganz recht ist dennoch *εἴτ'*, welches bedeutet: Wenn wirklich die Sage wahr ist, oder auch (sie nicht wahr ist, sondern) die Poesie u. s. w. Im gleichen Chorgesang hat B. mehrere sehr beachtenswerthe Conjecturen, so wie wir auch aus der zweiten von uns hier nicht berührten Hälfte der Tragödie eine Menge Stellen, worüber wir dem Herausgeber Treffliches verdanken, herausheben könnten, wenn das ferner nöthig wäre.

Wir müssen also neben mancher Rüge auch manches Lob aussprechen und bekennen, dass das Tadelnswerthe dennoch vom Guten überwogen wird, dergestalt, dass in manchen Punkten Fortschritte und bleibende Resultate gewonnen sind. Als Schulausgabe ist sie, wie wir gezeigt zu haben glauben, nicht am Besten eingerichtet, und der Lehrer wird beim Gebrauch in der Classe Manches dagegen zu erinnern haben. Inzwischen wird

sie doch auf Schulen viel gebraucht werden, dafür spricht die Kürze der Anmerkungen, der correcte Druck und der billige Preis.

R. Rauchenstein.

Lateinische Chrestomathie für die mittlern Classen, aus den classischen Autoren gesammelt von *D. Friedrich Gedicke*, ehemaligem Königl. Preuss. Oberconsistorial- und Oberschulrath u. s. w. Sechste Auflage. Preis ½ Thaler. Berlin, 1842. Verlag von Herbig. VIII und 328 S. 8.

Gedicke's Chrestomathie ist ein Buch, an welches wohl Viele wie an einen Schulfreund zurückdenken können. Denn überallhin hat dasselbe in früheren Tagen sich Eingang verschafft, und so eine Wirksamkeit gewonnen, wie sie nur wenigen Büchern ähnlicher Art zu Theil geworden ist. Und auf diese Vorbereitung hat auch das Buch wegen der lobenswerthen Auswahl des Inhalts ein vollgiltiges Anrecht gehabt. Gedike war überhaupt ein Pädagog, der überall einen richtigen Takt bewies und Grundsätzen huldigte, die, wie sehr auch die Zeit im selbstbewussten Principe der Auffassung ihre den Fortschritt bekundende Anforderung stellt, dennoch dem Wesen nach ihre Geltung behaupten werden, so lange gelehrt und gelernt werden wird. Ferner zeigte Gedike in allen seinen Schriften eine so jugendliche Frische und eine so anregende Munterkeit, wie sie überhaupt als das nothwendige Erforderniss eines ächten Pädagogen erkannt werden muss. Daher haben diese rühmlichen Eigenschaften des in der Geschichte der Pädagogik bedeutsamen Mannes auch auf die Verbreitung seiner Chrestomathie einen wesentlichen Einfluss geübt. Sieht man nun aber auf die vorliegende sechste Auflage, und prüft man dieselbe nach der Anforderung, die die Gegenwart an derartige Schriften zu stellen berechtigt ist: so findet man durchweg ein immermehr verfallendes Gebäude, das nur einen äusserlichen Anstrich erhalten, dagegen in den innersten Grundfesten und Stützen nicht einmal die allernothwendigsten Ausbesserungen erfahren hat, wesshalb von dem ganzen Gebäude nur das treffliche Baumaterial, wenn es gehörig gesichtet wird, zu anderweitigem Gebrauche verwendet werden kann, kurz: das Buch, wie es vorliegt, ist veraltet. Denn alle Fortschritte in Critik und Erklärung der Schriftsteller, aus denen hier ausgewählt ist, sind an diesem Buche so spurlos vorübergegangen, dass man beim Lesen der meisten Abschnitte eine Ausgabe aus dem vorigen Jahrhundert in den Händen zu haben glaubt. Es war zwar auf dem Titel der fünften Auflage im J. 1829 als Herausgeber und Verbesserer Hr. Burchard genannt, ein Mann, der seitdem seine praktische Einsicht in die Bedürfnisse der Gymnasien durch andere Schulschriften dokumentirt hat; aber in der Herausgabe dieser Chrestomathie hat er so wenig befriedigt, dass der Leser schon damals überall sich zur Ausstellung veranlasst sah. Denn der Vorsatz des Hrn. B.: „ich habe den Text selbst, so weit mir dies möglich war, durch Vergleichung neuerer Ausgaben berichtigt, auch vor jedem Auszuge aus einem Schriftsteller

die Lebensumstände des letztern in der Kürze angegeben.“ ist dem ersten Theile nach nicht gehörig zur Ausführung gekommen. Das letztere wird jeder für eine nützliche Zugabe halten, da der Schüler auf diese Weise an der nöthigen Literatur-Kenntniss gewinnt; nur hatte Hr. B. auch hierbei nicht überall die wichtigsten Hülfsmittel zu Rathe gezogen, was doch einem in Berlin lebenden Manne nicht schwer werden konnte. Bei der vorliegenden sechsten Auflage nun ist Hr. B. gar nicht mehr auf dem Titel genannt, und er scheint an derselben keinen Antheil zu haben. Denn die ganze Ausgabe ist nichts als eine wörtliche Wiederholung der vorhergehenden. Dadurch aber hat die Verlagshandlung eine schlechte Speculation gemacht, dass sie ein Buch unverbessert abdrucken liess, das schon in der vorigen Ausgabe gar nicht befriedigen konnte. Herr Fuhr in der Vorrede seines Lesebuches empfiehlt von den Abschnitten dieser Chrestomathie zu einem herrlichen Felde kritischer und hermeneutischer Palästra als den schlechtesten instar omnium, den aus Curtius Rufus, ich möchte lieber das ganze Buch dazu empfehlen. Ich habe dasselbe ebenfalls früher mit Schülern gebraucht und bei dieser Gelegenheit die unbezweifelten Emendationen aus den neuverglichnen Handschriften, die in den jedermann zugänglichen Ausgaben vorliegen, am Rande beigeschrieben und dabei auch manches Exegetische angemerkt: der Nachweis des Schlechten und Hülfsbedürftigen könnte daher auf jeder Seite geführt werden, wenn nicht ein solches Unternehmen nach dem mildesten Urtheile eine unnütze Raumverschwendung wäre. Wie wenig nämlich Hr. B. bei der vorigen Ausgabe vom J. 1829 für derartige Verbesserungen gesorgt hatte, lässt sich schon ganz im Allgemeinen ohne Eingehen in das Specielle zur Genüge beweisen. So liest man in den historischen Fragmenten aus Cicero's Schriften fast durchgängig noch den Text von Ernesti. Bei Salustius wird die, an ein paar Stellen benutzte, Ausgabe von Müller 1821 erwähnt, als wenn damals die Ausgabe von Kritz noch gar nicht erschienen wäre. Für Livius waren die Forschungen von Kreyssig nicht im mindesten beachtet. Der Text aus der Germania des Tacitus ist nach der Ausg. von Brudow 1808; von der zweiten, durch Passow besorgten Ausg. dagegen, sowie von den Leistungen eines Dilthey, Hess u. A. war gar keine Notiz genommen. Für Suetonius wurde blos die Ausg. von Wolf 1803 benutzt, die von Baumgarten-Crusius blieb ohne Beachtung. So geht es durch das ganze Buch hindurch bis zum Aulus Gellius, dessen Text uns zu der Ausgabe von Conradi 1762 zurückversetzt. Was sich in der Ausgabe von Lion und bei Anderen hier und da zerstreut zur Verbesserung der ausgewählten Abschnitte vorfindet, hätte mit leichter Mühe benutzt werden können. Doch genug dieser unerquicklichen Anzeige; jeder Leser wird folgenden Rath ertheilen. Will die Verlagshandlung das Werkchen nicht ganz ausser Cours

setzen und durch die ähnlichen Schriften von Jacobs und Döring, Friedemann, Fuhr, Ellendt in Königsberg u. A. gänzlich verdrängt wissen: so muss von ihr das Geschäft einer durchgängigen Verbesserung einem Manne, der die Neigung besitzt, mit Benutzung der neuesten Ausgaben und werthvollsten Monographien dem Buche ein paar Monate zu widmen, übertragen werden; wobei natürlich auch die Fortschritte der Pädagogik als wesentlich zu beachten sind. Geschieht dies aber nicht, so wird das Werkchen von dem früher mit Recht erworbenen Schulterrain Schritt für Schritt weiter sich zurückziehen müssen, und mit dem Aussterben alter Lehrer, denen das Buch noch aus ihren Jugendjahren theuer und werth ist, endlich zur Ruhe gehen; denn die an ihre Stelle tretenden Enkel werden es bei Seite stellen, und in dankbarer Erinnerung an Gedike's Verdienste ihm die Grabschrift setzen: *Nos quoque floruimus, sed flos fuit ille caducus.* Ameis.

Privatalterthümer oder wissenschaftliches, religiöses und häusliches Leben der Römer. Ein Lehr- und Handbuch für Studirende und Alterthumsfreunde von *Ch. Theophil. Schuch.* Carlsruhe, Druck und Verlag von Ch. Th. Groos. 1842. X. u. 739 S. 8.

Ueber den grossen Eifer, mit dem in unserer Zeit die Staatsalterthümer der Römer bearbeitet werden, ist die Bearbeitung der Privatalterthümer, welche in den vergangenen Jahrhunderten ein Lieblingsthema bei Monographien waren, auf eine unbillige Weise in den Hintergrund gestellt worden, und es ist das Verdienst von W. A. Becker, dieselben wieder von Neuem in den Bereich der Forschung gezogen zu haben. Wenn es aber der Plan dieses Gelehrten mit sich brachte, nur einzelne Abschnitte in der Form von Excursen ausführlich mit Beiziehung der beweisenden Stellen zu behandeln, so hat sich dagegen Hr. Prof. Schuch, der schon vor mehreren Jahren eine Encyclopädie der ganzen Alterthumskunde angefangen hat, den Plan gesetzt, eine Uebersicht über das gesammte wissenschaftliche, religiöse und häusliche Leben der Römer zu geben, und es nach seiner eigenen Erklärung (Vorr. p. IX) nicht sowohl darauf abgesehen, neue Resultate zu gewinnen, als darauf, das weitschichtige und vielgespaltene, in unzähligen zum Theil seltenen oder schwer zugänglichen Monographien und Prachtwerken enthaltene, oder in Excursen und Anmerkungen zu einzelnen Schriftstellern zerstreute Material zusammenzustellen und in einem für Lehrer und Schüler gleich brauchbaren Buche zu vereinigen.

Das Werk theilt sich in fünf Bücher: das erste Buch enthält die Beschreibung der Stadt Rom (wobei jetzt, nach Erscheinung des ersten Bandes von Becker's Römischen Alterthümern Manches anders zu bestimmen wäre), des römischen Hauses in der Stadt und auf dem Lande sammt den häuslichen Bequemlichkeiten, Heizung und Erleuchtung. Das zweite Buch beschäftigt sich mit dem geistigen Leben und zwar in dem ersten

Abschnitt mit der Erziehung und Bildung von der Geburt an bis zum männlichen Alter, und mit der Einrichtung der Bildungsanstalten in den verschiedenen Perioden des römischen Reichs: in dem zweiten Abschnitt ist eine gedrängte Uebersicht über die römische Litteratur, sowie über die Sitten, den Volksgeist, die Verhältnisse des öffentlichen und Privatlebens in den verschiedenen Perioden des Reichs gegeben, letzteres nach Anleitung von Schlossers Universal-Geschichte. Das dritte Buch behandelt die Religions-Alterthümer und den Götterglauben sammt den Mythen nach Anleitung der grösseren Werke von Creuzer, Hartung, Haupt, Klausen, Merkel. Das vierte Buch handelt von dem Zustand der Sklaven und Freigelassenen, von Gewerbe und Handel, Landwirthschaft und ländlichen Beschäftigungen: das fünfte von Geschmack, Luxus und Leben der vornehmen Welt in Beziehung auf Kleidung, Bäder, Mahlzeiten und Schauspiele. Dazu kommen noch einige Excurse über Uhren und Tageseintheilung, über Briefe, Schreibmaterial, Bücher, Buchhandel und Censur. Hiebei sind vorzüglich die kleinen Schriften und die Sabina von Böttiger, Bähr's Zugabe zu Creuzer's Antiquitäten, Becker's Gallus, Cramer's Geschichte der Erziehung, die Commentare von J. H. Voss (zu Virgil's Landbau) und andern älteren und neueren Gelehrten benutzt.

Nach dieser Anlage des Buches kann es nicht unsere Aufgabe sein, uns in die Beurtheilung des Inhaltes einzulassen, oder da und dort eine übersehene adnotatio oder adnotatiuncula nachzutragen: wollen wir uns aber erlauben, ein Urtheil über das Geleistete auszusprechen, so müssen wir dabei streng in's Auge fassen, was der Verf. leisten wollte. Er stellte sich nicht die Aufgabe, zum Behufe seines Werkes die lateinischen und betreffenden griechischen Schriftsteller von α—ω wiederholt zu durchforschen, um eine auf selbstgebauter Unterlage gegründete Arbeit zu liefern — ein Unternehmen, dessen Vollendung nur wenigen Sterblichen gelingen dürfte — sondern er wollte das bereits gewonnene, aber schon zugängliche und noch schwerer zu übersehende Material in eine für die studirende Jugend nützliche Uebersicht bringen, und diesen Zweck hat er zu grosser Befriedigung erreicht. Nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer bekommt hier ein Compendium in die Hand, bei dessen Angaben er sich darauf verlassen kann, dass sie von einem gewissenhaften und sachkundigen Mann aus den besten Quellen nach reiflicher Ueberlegung geschöpft seien. Bücher der Art, in welchen die zerstreuten Forschungen verschiedener Zeiten und Männer gesichtet und zusammengestellt werden, werden für den Schulgebrauch von Zeit zu Zeit Bedürfniss, und ohne Zweifel war es das Gefühl dieses Bedürfnisses, was Hrn. Schuch die erste Idee zu dieser Arbeit eingegeben hat. Die Behandlung des Stoffes ist aber so gehalten, dass auch Gebildete aller Stände

dieses Buch mit vielfacher Belehrung lesen werden, und wir können solchen Lesern zum Voraus ankündigen, dass ihre Augen mit Citaten und lateinischen Excerpten wenig, mit griechischen Buchstaben beinahe gar nicht werden geärgert werden. Wenn wir es aber auszusprechen wagen, dass das Buch auch für Reallehrer und Realschüler ein passender Führer zur Kenntniss des römischen Alterthums sein würde, so mag dies Herr Dr. Heinr. Weil in Frankfurt a. M. verantworten, dessen sogleich zu nennende Schrift uns ermuthigt hat, einen solchen Gedanken nicht von vornweg in das Gebiet der Träume zu verweisen. Die Schrift führt den Titel:

Das classische Alterthum für Deutschlands Jugend. Eine Auswahl aus den Schriften der alten Griechen und Römer. Uebertragen von Dr. *Heinr. Weil.* Berlin 1843. Verlag von Veit und Comp. 310 S. 8.

Wir sind durch diese Schrift sehr angenehm berührt worden, denn die Aufgabe, die sie sich stellt, ist uns ganz aus der Seele genommen. Bei einem grossen Theile der Gebildeten wird vermöge übermächtiger Zeitrichtungen das Studium der alten Classiker durch das der neuen Sprachen und durch die Bedeutung, den Umfang und die praktische Nutzbarkeit der Naturwissenschaften verdrängt, und so liegt die Frage sehr nahe, ob sich nicht ein leichterer und müheloserer Weg finden lasse, um diejenige Classe, welcher gelehrte Zwecke fern liegen, zu den Quellen der Bildung, die aus den Schriften der Alten stets frisch und lebendig fliessen, hinzuführen. Von diesem Gesichtspunkt ausgehend hat sich Hr. Weil die Aufgabe gesetzt, eine Reihe von Uebersetzungen zu liefern, welche Anschauungsweise und Charakter der Alten in vollkommen deutscher Rede treu wiedergeben, und deren Auswahl und Anordnung mit Leichtem, Kindlichem beginnend, und bis zu den Tragikern (aus denen das mildeste, versöhnendste, unserer Sinnesweise verwandteste Stück, der Oedipus aus Kolonos, ausgewählt ist) fortschreitend, für die Jugend und vorzugsweise für Zöglinge von Real- und Bürgerschulen berechnet ist. Und betrachten wir einen grossen Theil unserer Kinder- und Jugendschriften, die entweder zu einseitig didaktisch sind und darum durch ihre Trockenheit abstossen, oder sich so sehr bemühen amusant zu sein, dass sie modisch werden und nichts zur wahren Bildung beitragen, so tritt auch von dieser Seite das Bedürfniss einer Lectüre hervor, welche sowohl in formeller als materieller Hinsicht vollendete Meisterwerke darbietet, welche auf Geist und Herz der Jugend bildend einwirken, und im Kreise gebildeter Familien von Vätern oder Müttern ohne Aufopferung den Kindern vorgelesen werden können. Diese beiden Zwecke, für welche Hr. W. gearbeitet hat, scheinen uns vollkommen erreicht, und eben darin liegt auch der Unterschied seines Buches von den neuerdings erschienenen

Sammlungen von Baumstark und Borberg, bei denen es auf litterarhistorische Belehrung, nicht auf allgemeine Bildung abgesehen ist, und deren Verfasser nicht für einen besondern Zweck selbst übertragen, sondern die vorhandenen Uebersetzungen, die theilweise an dem Grundsatz einer äusserlichen Treue festhalten, zusammengestellt haben. Insofern glauben wir, dass Hr. Weil einen entschiedenen Schritt zu der Versöhnung zwischen Humanismus und Realismus gethan hat, bei dem der nächste und nachhaltigste Nutzen auf Seiten des letzteren fallen muss.

Chr. Walz.

III.

Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht. Von *Karl Schwartz*, ordentl. Hauptlehrer am kurfürstl. Gymnasium zu Fulda. Erster Theil. Alte Geschichte. Nebst einer Zeittafel. Fulda 1842. VIII. u. 214 S. 8:

In denjenigen Schulanstalten, in welchen man den Geschichtsunterricht nach einer bekannten Auctorität so ertheilt, dass der ganze Stoff in den untern Classen biographisch, in den mittleren ethnographisch, in den obern universalhistorisch behandelt wird, stellte sich schon lange das Bedürfniss eines zweckmässigen Lehr- und Handbuches für den biographischen Cursus heraus. Böttiger und Dethier in seinem noch unvollendeten Werke haben nun zwar in ansprechender Form für diese Art der Mittheilung der Historie gesorgt; aber es fehlte immer noch an einem Buche von mässigem Umfange, welches unmittelbar dem Unterrichte selbst zu Grunde konnte gelegt werden. Diesem Bedürfnisse hat nun der Verf. auf eine sehr befriedigende Weise abgeholfen. Sein Werk enthält in zwei Abschnitten zwei und sechzig Biographieen der berühmtesten Männer des orientalischen, griechischen und römischen Alterthums bis zum Untergange des weströmischen Reiches. Der Verf. erzählt gewandt und klar, weiss geschickt die Hauptpunkte hervorzuheben und streut überall theils kürzere, theils längere Gedichte in Originalen und Uebersetzungen ein. Durch dieses Alles nun wird das Werkchen sehr geschickt für den Kreis, welchem es gewidmet ist; namentlich dient es vortrefflich zum Vorlesen in den Classen durch die Schüler zur Abwechselung mit dem freien Vortrage des Lehrers, dem Knaben der untern Classen nur mit Mühe eine ganze Stunde lang folgen, wäre derselbe auch noch so anziehend. Die beigegebene Zeittafel in vier Zeiträumen ist wohlgelungen und kann den Lehrern, welche die Jugend mit gedankenlosem Auswendiglernen irgend eines weitläufigen Abrisses der Geschichte z. B. desjenigen von Kohlrausch martern, zum Leitsterne dienen. Man glaubt es nicht, wie weit die unpädagogische Taktlosigkeit mancher Lehrer hierin geht; wir haben meist aus dem Munde des Herrn Ober-Schul-Rathes Kohlrausch selbst vernommen, dass er seinen Abriss bis auf ein Drittheil des Stoffes reducirt

haben würde, hätte er fürchten müssen, denselben so missbrauchen zu sehen, wie leider! täglich geschehe. Ein solches Lernen ist scholae, non vitae discere, ein Lernen in futuram oblivionem; und das ist Gottlob! ein nicht hoch genug anzuschlagender Vortheil, ein Trost der torquirten Jugend, an dem sie sich in der Zeit ihrer Noth doch in Etwas aufrichten kann.

Wir sehen dem zweiten Theile des Werkes, der die mittlere und neuere Geschichte enthalten soll, mit Vergnügen entgegen.

Die typographische Ausstattung in Papier, Format und Druck ist sehr gut. * S.

Hülfsbuch beim Unterricht in der allgemeinen Geschichte. Von Dr. *Carl Conrad Hense*. Erster Band: Alte Geschichte. Eisleben, 1839. X. 579 S. — Zweiter Band. Von den ersten römischen Kaisern bis zum Tode Friedrich II., des Hohenstaufen. Das. 1840. VIII. 700 S. 8. Beide auch unter dem Separattitel: Historische Bilder u. s. w.

Das ist ein vortreffliches Buch, dessen Verf. in anregender, oft begeisterter Sprache die Lichtpunkte in den Zuständen und Personen vergangener Zeiten aufzeigt. „Hinter dem lauten Lärmen dieser Oberfläche, — sagt der Verf. in der Vorrede des ersten Theils — hinter dem oft unscheinbaren, oft wüsten Treiben ist ein Geist geschäftig, welcher die den Erscheinungen inwohnenden Kräfte zu einem Ganzen verbindet und so sein eigenes Werk, das grosse Werk der fortschreitenden und sich immer tiefer offenbarenden Wahrheit, weiter fördert. Dieser Geist ist Gott. Ihn in den Erscheinungen zu erkennen, die Entwickelungen der Vernunft wahrzunehmen, das Fortschreiten des Menschengeschlechtes zur höhern, geistigen Vollkommenheit anzuschauen, das ist die höchste Aufgabe des Geschichtsschreibers.“ — Er fährt dann weiter unten fort: „In diesem Sinne nun, in welchem sich das Reich der Erscheinungen zu einem Reiche göttlicher Offenbarungen umwandelt, die Weltgeschichte zu lehren, scheint mir die höchste Aufgabe des Geschichtsvortrages zu sein. Doch setzt ein solcher Vortrag einen schon vielfach angeregten und gebildeten Geist in dem Lernenden und Hörer voraus. Es wird daher ein niederer Standpunkt des Geschichtsunterrichtes erforderlich sein, welcher das junge Gemüth mit den grossartigen Erscheinungen, mit den hervorragenden und bewunderungswürdigen Persönlichkeiten zu erfüllen sucht, welcher weniger die Erkenntniss bereichern, als vielmehr das Gefühl und die Empfänglichkeit für alles Erhabene, Schöne und Göttliche ausbilden soll. Diesen Standpunkt habe ich im vorliegenden Buche gewählt.“

Das Werk gestattet weiter keinen Auszug. Es eignet sich ganz besonders zur Lectüre im Familienkreise und wird auch manchem Lehrer, der entweder nicht Zeit, oder Neigung zu historischen Forschungen hat, nichts destoweniger aber in qua-

litate qua Geschichte lehren muss, bei seiner Vorbereitung sehr nützlich werden können. In kurzen Noten gibt es überdies noch passende Auskunft über allerlei bezweifelte und bestrittene Data, wie Band 2. S. 282. über die Volkssage, die Heinrich I. den Beinamen des Vogelstellers gegeben hat, und an unzähligen andern Orten. Der Verf. hat mit umsichtiger Kritik seine Quellen benutzt, und diese, wo es ihm nöthig schien, kurz und ohne alles lästige Prunken mit Citaten, namhaft gemacht. Wir wünschen dem Verf. kräftige Gesundheit zur Vollendung seiner Arbeit und scheiden von ihm mit grosser Hochachtung.

Druck und Papier sind vortrefflich.

* S.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

Die Schule und die Verwaltung. Wir reproduciren nachstehend einen Artikel der Deutschen Allg. Zeitung (8. Sept. 1843), in dessen Verf. man Hrn. Director *Vogel* in Leipzig erkennt. Die Päd. Revue hat um so mehr Ursache, ihrerseits diesen Artikel zu verbreiten, als sie seit drei Jahren bei jeder Gelegenheit eine ähnliche Ansicht ausgesprochen hat und sich nur freuen kann, wenn sie von einer so achtbaren Seite Succurs erhält. Hier der Artikel.

Von der Elbe, 4. Sept. In der That sucht das Leben, nicht in den Acten! Auch des Guten kann zu viel gethan werden! Denn gut ist es sicherlich, dass in unsern Tagen die hohen Staatsbehörden in der Fürsorge für das Gedeihen der Schulen eine ihrer höchsten und wichtigsten Regierungsverpflichtungen erkannt haben; aber vom Uebel ist es eben so sicherlich, wenn sie meinen, das Regieren allein könne und müsse die Schule schaffen, erhalten und fördern. Die Schule, mit all ihren wesentlichen Einrichtungen, wurzelt im Geiste; der Geist aber entwickelt sich nur im Gebiete vernünftiger Freiheit, wo der Mensch nach dem ihm eigenthümlichen Werthe geschätzt und nach der ihm zukommenden Würde geachtet und behandelt wird. Wo das nicht der Fall ist, da wird das Leben zum Exercitium, zur Parade, zum Gamaschendienst, der den Geist in dem Buchstaben, das Wesen in der Form sucht. Das ist überall ein Uebel, ausser etwa bei den Soldaten en masse; das grösste Unglück aber bringt es in der Schule, weil es die Schwingen des Geistes lähmt, auf denen allein Schüler wie Lehrer dem schönen Lande des Idealen zustreben können. Ein ideales Ziel aber muss sich jede wahre Schule, nicht etwa blos das Gymnasium und die Universität, sondern auch die geringste Volksschule setzen, wenn sie ihre Aufgabe, den Menschen frei zu machen von dem Joche der niedern Naturkräfte, der Sinnlichkeit und des Irrthums, und ihm zur rechten „Freiheit der Kinder Gottes“ zu verhelfen, ganz begriffen und verstanden hat. Darum will es sich auch nicht mit dem Wesen der Schule vertragen, dass man sie allzu tief in den Kreis der gewöhnlichen Administration hineinziehe, weil sie, einer edeln Blume vergleichbar, den Staub nicht vertragen kann, wie die Erfahrung sattsam lehrt. Denn gar manche sonst treffliche Schule ist schon untergegangen oder doch in ihrer Entwickelung gehemmt worden, erdrückt durch die Last und erstickt durch den Staub des leidigen Actenwesens, welches eben nur da an seinem Platz ist, wo der Buchstabe herrscht und die todte Zahl gilt und entscheidet. Und auch in unserer Zeit ist die Schule noch nicht frei von solcher Bedrängniss, selbt nicht in denjenigen deutschen Staaten, welche man sonst als leuchtende Vorbilder auch in Betreff des öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesens anzusehen pflegt. So hat z. B. der Rector einer gewöhnlichen Stadt- oder Districtsschule in einer grossen norddeutschen Residenz eine Registrande von mehr als dreihundert Nummern jährlich, während Schreiber dieses an der Spitze von sieben verschiedenen, aber allerdings organisch unter sich verbundenen Schulen, die von mehr als 2000 Schülern und Schülerinnen von 6—18 Jahren besucht werden, und im täglichen amtlichen Verkehr mit ungefähr 70 Lehrern, bei der grössten Gewissenhaftigkeit in Beachtung seines Verhältnisses

zu seiner ihm vorgesetzten Behörde, es kaum auf 50 Nummern bringen kann, von denen gewiss nicht zehn über einen Bogen stark sind. Das aber dankt er der Weisheit und Liberalität der städtischen vornehmlich, sowie auch der hohen Staatsbehörden, die es erkannt haben, dass ein Schuldirector Wichtigeres zu thun hat als Registranden zu führen, Tabellen zu liniren und monatliche Berichte zu machen, die am Ende — weil sie doch zuletzt sich immer wiederholen, wenn dem Schulorganismus nur irgend ein festes, aus klarem Erkennen hervorgegangenes Princip innewohnt — von keinem Menschen mehr gelesen und nur als Repositorienfutter benutzt werden, den armen, vielgeplagten Registratoren allein bekannt, obgleich auch diesen nur nach der allgemeinen Inhaltsangabe. Und darauf sollte ein Mann, der die beste Besoldung, aber auch die grösste Verantwortlichkeit im Lehrercollegium hat, seine kostbare Zeit verwenden, für die papierene Schule schreiben, statt für die lebende zu handeln? Nein, Das zu verlangen sei fern von einer jeglichen Behörde, die es mit ihren Lehrern gut meint und in ihren Directoren und Rectoren Männer achtet, die des Vertrauens werth sind, welches man ihnen durch ihre Wahl bewiesen hat. Ein Rector sei der spiritus rector seiner Schule, nicht aber der scriba rector, er sei der Berather und leitende Freund seiner Lehrer, nicht aber nur ihr Protokollant und Tabellarius; die Herren Schulräthe aber mögen die Schulen da suchen und einsehen, wo sie wirklich und lebendig sind, nicht in den Acten der Repositorien, mögen die Schulen bereisen und nicht blos beschreiben, mögen sie berathen auf den Grund eigener Anschauung hin, nicht nach dem Schattenriss officieller und officioser Actenberichte, mögen also vor allen Dingen weniger schreiben und schreiben lassen in Schulsachen, damit sie der ihnen besonders nöthigen Frische der Anschauung und des Lebens nicht verlustig gehen unter der Last und dem Staube des Actenwustes; die Provinzialschulcollegien und Ministerien endlich mögen von Zeit zu Zeit Rectoren und Lehrer ganz nach ihrer eignen Wahl um sich versammeln, dass sie unter einander bekannt werden und aus deren eignem Munde den Stand und die Bedürfnisse der Schule kennen lernen, und sie werden nach solchen mündlichen Berichten binnen acht Tagen mehr und leichter arbeiten als aus den Acten in acht Wochen. Das wären Schulvisitationen und Revuen, wie das Geistesleben der Schule sie fodert, mit weit weniger Schwierigkeiten und Kosten verknüpft, als die Zusammenziehung eines Armeecorps, und doch unermesslich weit wichtiger in ihren möglichen nützlichen Folgen für die höchsten und heiligsten Interessen des Volkslebens; denn dann erst würde sich jeder Schulmann als Glied einer grossen vaterländischen Gesammtheit fühlen. Dann würde auch jenes den hohen Behörden jetzt oft so lästige Geschrei und Geschreibsel nach Emancipation, Verbesserung der äussern Lage, Klagen über Missachtung etc. aufhören, denn der gesetzliche Weg sich zu äussern, wäre ja gegeben; dann würde der Lehrstand in der Achtung des Publicums die Stellung gewinnen, die ihm zu einem erfolgreichen Wirken unumgänglich nöthig ist; dann würde endlich auch nationelle Einheit in die Schule kommen, die ihr leider bis jetzt noch immer gefehlt hat, weshalb auch bei uns noch immer so wenig von Nationalerziehung zu spüren und zu sehen war und demnach grade eine der wichtigsten Aufgaben ungelöst blieb.

Sehen wir aber ab von dem Allgemeinen und gedenken des Einzelnen, wie viele jetzt von der geistertödtenden Last der Actenführung fast erdrückte Schulräthe und Rectoren würden durch die oben angedeutete Vereinfachung und Vergeistigung des Geschäftsganges im Schulregimente dem Leben und der Schule wiedergegeben werden und ausgesöhnt mit ihrem heiligen Amte zum Besten des heranwachsenden Geschlechts! Wie Mancher würde andererseits in seiner wahren Gestalt erkannt werden, der wohl zum Registrator und Protocollanten, zum Referendar und Calculator die nöthigen Qualitäten hat, aber nicht die eines spiritus rector, wie wir einen tüchtigen und berufenen Schuldirector oben nannten; wie würde so mancher Schulorganismus in den einzelnen Städten und Dörfern sich schneller und erfreulicher entwickeln, wenn er frisch angeweht würde vom

Hauche des lebendigen Wortes und des Rathes statt des geschriebenen und papierenen! wie viele Lehrer würden erst dann ihre vorgesetzten Behörden und Directoren kennen lernen und Vertrauen zu ihnen gewinnen, wenn sie dieselben als Männer reden und handeln, nicht nur als Maschinen schreiben hörten und sähen! Mag man in der Justiz und in der Administration Alles verbriefen und registriren: die Schule, wie sie namentlich unter unsern Augen sich entwickelt hat in fast allen deutschen Landen, bedarf dessen nicht. Wohl will auch sie regiert sein, aber mit möglichst wenigen und einfachen Formen, weil eben in ihr der Geist die Hauptsache ist; wohl will auch sie dem Gesetze dienen, wie sie seines Schutzes bedarf, aber sie will in freier Liebe gehorchen, nicht aus Zwang. Darum fort mit dem überflüssigen, geistlähmenden Actenkram aus dem Bereiche des Schulwesens! Statt der sitzenden Räthe gebt den Schulen wandelnde, statt der schreibenden handelnde, und vertraut ihr, dass sie ohne Gängelband gehen, ohne Vormund sprechen könne; und sicherlich, die Freie wird dem Staate wo möglich noch treuer, gewiss aber mit noch grösserm Segen dienen als die Gebundene, mit Acten Belastete. Dixi.

II. Pädagogische Zustände.

Das Schul- und Erziehungswesen in Württemberg.

I. Die Gelehrtenschulen.

(Fortsetzung vom IV. Jahrgang, Julius S. 89.)

Indem wir auf das hier bezeichnete Heft verweisen, wo wir die verschiedenen Stufen des gelehrten Schulwesens in Württemb. übersichtlich angegeben haben, nämlich; um diesmal von unten anzufangen, *a.* die Elementarschulen an einigen Gymnasien für Kinder von 6—8 Jahren; *b.* die unteren Gymnasial- und Lyceal-Abtheilungen bis zum 14. Jahre, welchen die lat. Landschulen parallel gehen, *c.* die obern Abtheilungen der Gymnasien (und Lyceen), vom 14—18. Jahre, nebst den ihnen parallelen theol. Seminarien und Convicten, haben wir in Beziehung auf die lat. Landschulen hier noch hinzuzufügen, dass beinahe die Hälfte derselben aus 2 Classen besteht. Die untere geht ungefähr mit derjenigen Gymnasial-Abtheilung parallel, welche im engern Sinne unteres Gymnasium heisst; sie führt ihre Schüler bis zum 10. oder 11. Jahre, ihr Lehrer heisst gewöhnlich Collaborator; die obere Abtheilung, dem sog. mittl. Gymnasium parallel, führt die Schüler bis zum Schlusse des 14. Jahres; der Lehrer heisst Präceptor, in einigen Schulen Rector. In denjenigen Städten, in welchen neben der lat. Schule auch eine Realschule besteht, hat die Collaboraturclasse die Bestimmung, die Schüler auch für die Realschule vorzubereiten, und hat in diesem Falle gewöhnlich ihren frühern Namen mit dem einer Elementarschule vertauscht, welche jedoch nicht mit der obengenannten Elementarschule des Stuttgarter Gymnasiums zu verwechseln ist, vielmehr ihre Schüler, wie die Collaboratur-Classen, im Durchschnitt bis ins 10. Jahr behält. In einzelnen derselben nehmen noch alle Schüler an dem lat. Unterrichte Antheil, in andern blos diejenigen, welche für die gelehrte Schule bestimmt sind, während in diesem Falle dann die Candidaten der Realschule bereits einen vorbereitenden französ. Unterricht erhalten. Diese Ungleichheit kommt von dem überhaupt noch schwankenden Stande der Realschulen her, die sich über Ziel und Mittel erst noch durch mancherlei Erfahrungen recht klar werden müssen. Uebrigens wendet die Oberstudien-Behörde der Sache alle mögliche Aufmerksamkeit zu, und sucht das Ganze in vorsichtigem Fortschreiten immer organischer zu gestalten.

Indem wir nun auf das Einzelne übergehen, beginnen wir mit einigen genauern statistischen Angaben, durch welche sich das Urtheil über den Stand der Sache im Allgemeinen, sowie über die Leistungen der einzelnen Schulen, namentlich aber über das Verhältniss dieses so wichtigen Factors der geistigen Bildung Württembergs zu seiner Gesammtbevölkerung bestimmter und übersichtlicher herausstellen wird.

Zuerst die Lehrer.

Die niedern theolog. Seminarien sind je mit 1. Vorstande (Ephorus), der zugleich Lehrer ist, 2 Hauptlehrern (Professoren) und 2 Hülfslehrern (Repetenten, jüngeren Theologen, welche dadurch häufig in die Lehrercarriere eintreten) besetzt, zusammen also mit 12 Haupt- und 8 Hülfslehrern. Da die kathol. Convicte mit den Gymnasien verbunden sind, so kommen ihre Lehrer hier nicht besonders in Rechnung. Das Gymnasium in Stuttgart hat an seiner obern Abtheilung 12 Hauptlehrer, an der mittlern und untern 14, zusammen 26. Das Gymnasium in Heilbronn 9, in Ulm 8, in Ellwangen 11, in Ehingen und Rottweil je 9. Zusammen haben also sämmtliche Gymnasien 72 Lehrer. Dazu kommen noch 6 Lehrer an der Elementarschule in Stuttgart und 1. an der Elementarschule in Ulm. Die Lyceen in Ludwigsburg, Oehringen, Ravensburg, Reutlingen, Tübingen haben zusammen 19 Lehrer. Endlich ist die Zahl der Lehrer an den sämmtlichen lat. Landschulen 104, wozu noch 27 Lehrer an den oben bezeichneten für die gelehrten und Realschulen gemeinschaftlichen Elementar-Anstalten (ehemaligen Collaboraturclassen) zu rechnen sind, so dass die Gesammtzahl der Hauptlehrer an allen niedern und höhern Abtheilungen der gelehrten Schulen Württembergs sich auf 241 beläuft.

Vergleichen wir nun damit die Schülerzahl, so ist in den evangel. Seminarien die Zahl der in Folge einer Concursprüfung regelmässig aufgenommenen Zöglinge je 30. Gewöhnlich wird diese Zahl zu Gunsten einiger bedürftigen und zugleich würdigen Knaben mittelst eines Gnadenactes noch um etwas überschritten; ebenso werden gegen einen sehr mässigen Ersatz der Kosten noch einige weitere Zöglinge als Hospites zugelassen, dafür aber wird einzelnen Aufgenommenen auf besondere Bitte gestattet, den Cursus an einem Gymnasium zu machen. Die Zahl der sämmtlichen im Jahr 1842 in den vier Seminarien anwesenden Zöglinge betrug 121. Das Gymnas. in Stuttgart zerfällt um der grossen Schülerzahl willen in lauter Jahresclassen, deren unterste vom 8—9. Lebensjahre als erste bezeichnet wird, so dass die oberste (vom 17—18. Jahr) die zehnte ist. Ueberdies besteht die sehr zweckmässige Anordnung, dass in den Classen des untern und mittlern Gymnasiums die Schülerzahl nicht über 30 steigen darf, weswegen hier für jede Jahresstufe sogar 2 Parallelclassen, jede mit ihrem eigenen Classenlehrer (denen jedoch Hülfslehrer im Französischen, der Arithmetik, der Calligraphie, dem Singen und Zeichnen in die Hände arbeiten), bestehen, während im obern Gymnas., wo das Fachlehrersystem herrscht, die Schülerzahl jeder Classe gewöhnlich auf 50, manchmal sogar etwas darüber steigt. Die Frequenz des Gymnasiums betrug im Jahr 1843 470 Schüler. Die Schülerzahl des Gymnasiums zu Ulm belief sich in demselben Jahre auf etwas über 200, in Heilbronn auf 120, in Ellwangen 200, in Ehingen 185, in Rottweil 138, die der 5 Lyceen auf 440. Was nun die Frequenz der lat. Landschulen betrifft, so ist diese wie natürlich in hohem Grade durch gar mancherlei Umstände, besonders aber durch den Credit des Lehrers bedingt, und schwankt deswegen zwischen den weitesten Grenzen. Es gibt Schulen, die auf einige wenige Schüler herabgekommen sind, umgekehrt aber kommen einige Schulen mit einem einzigen Lehrer vor, die durch einen Zusammenfluss von Umständen bis auf 40, ja 50 Schüler angewachsen sind. Werden die Durchschnittszahlen genommen, so kommen in den lat. Schulen des Neckarkreises auf 1 Lehrer ungefähr 14 Schüler, im Schwarzwaldkreise 21, im Jaxtkreise 20, im Donaukreise 18. Die Durchschnittszahl im Ganzen beträgt demnach für 1 Lehrer 18 Schüler. Die Zahl der sämmtlichen Schüler aller niedern und höhern philolog. Anstalten Württembergs war (eben im Jahr 1842) 3840. Werden dazu noch die grossentheils ihnen zugehörigen Elementarschüler mit 890 und die Schüler der niedern und höhern Realanstalten selbst mit 2766 gerechnet, so ergibt sich, bei einer Bevölkerung von etwas über 1,700,000 Einw., für die männliche Jugend, welche die über den Volksschulen stehenden Unterrichts-Anstalten besucht, die Gesammtsumme von beinahe 7500 Schülern. Rechnen wir aber dazu auch noch diejenigen

Knaben und Jünglinge, welche ihre Bildung in einigen verwandten Anstalten, z. B. der Kriegs (Officiers-) Schule, u. s. w., in den 4 sehr besuchten Privat-Erziehungsanstalten des Landes, oder auch durch blossen Privatunterricht erhalten, so darf man mit ziemlicher Sicherheit jene Zahl auf 7700 Schüler angeben.

Wir gehen nun zur Schilderung des Unterrichts über, und stellen, um einen Anhaltspunkt zu haben, hier den Schulplan des Stuttgarter Gymnasiums voraus, soferne die Anstalten der Hauptstadt immer wenigstens bis auf einen gewissen Grad als Normalschulen, namentlich für die übrigen Gymnasien, betrachtet werden dürfen. Die Verhältnisse besonders der lat. Landschulen werden dann durch die Vergleichung um so bestimmter hervortreten.

Elementaranstalt in Stuttgart.

	Untere Abthlg. (6—7 Jahr)	Obere Abthlg. (7—8 J.)	
Bibl. Geschichte	2 St.	2 St.	
Lesen	6 -	5 -	
Schreiben	4 -	4 -	
Rechnen	4 -	4 -	
Deutsch	4 -	6 -	
Latein	- -	5 -	im Sommer.
Summa	20 -	26 -	

	Unteres Gymnasium.			Mittleres Gymnasium.		
	I. Cl.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	8—9 J.	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14
Religion	3	3	3	3	3	3
Deutsch	5	4	3	3	2	2
Latein	12	15	15	15	15	15
Griechisch	—	—	4	4	4	4
Französisch	—	—	--	2	3	3
Geographie	2	1	1	1	1	1
Geschichte	—	1	1	1	1	1
Arithmetik	3	4	3	3	2	2
Schreiben	3	3	2	2	1	1
Gesang	—	—	2	2	2	1
Summa	28 St.	31	34	36	34	33

	Oberes Gymnasium.			
	VII.	VIII.	IX.	X.
	14—15 J.	15—16	16—17	17—18
Religion	1	2	1½	1
Deutsch	2	2	2	3
Latein	10	9	10	9
Griechisch	6	5	6	6
Französisch	3	3	3	3
(Hebräisch	3	2	2	2)
(Englisch	2	2	2	2)
(Italienisch	2	2	2	2)
Geschichte mit Mythologie und Alterthum	3	3	2	2
Geographie	2	1	—	—
Mathematik	4	3	3	2
Naturwissenschaft	—	—	3	4
Psychologie u. Logik	—	—	2	2
(Gesang	1	1	1	1
Summa	31	28	32½	32

Betrachten wir nun vorerst diesen Schulplan als den normalen, und erinnern uns an das, was wir oben über die Einheit in Form und Inhalt des Unterrichts gesagt haben, welche sich in den sämmtlichen gel. Schulen

des Landes durch das alle Kräfte steigernde und spannende Ziel des Landexamens thatsächlich gebildet habe, so müssen wir freilich gestehen, dass diese Einheit sich vorzüglich nur in einigen aber allerdings wesentlichen Beziehungen herausstellt, nämlich erstens in dem Ziele, das für den Sprachunterricht gesteckt ist und mit einer überraschenden Gleichmässigkeit erreicht wird, sodann den eigenthümlichen Modificationen, mit welchen es gesteckt ist, und endlich in den Mitteln zu seiner Erreichung, nämlich der methodischen Behandlung dieser Fächer. Innerhalb dieses Rahmens selbst aber herrscht eine auffallende Mannigfaltigkeit der Anordnung und Vertheilung theils beim class. Unterrichte selbst, theils bei den übrigen Unterrichtsfächern, die grossentheils traditionell ist, und sich nach den verschiedenen Bedürfnissen, Verhältnissen und den zu Gebot stehenden Mitteln der einzelnen Schulen allmählig so gestaltet haben mag, während allerdings der Persönlichkeit des Lehrers immer auch eine sehr wichtige Freiheit der Bewegung gestattet wird. Dass bisher von der Oberstudienbehörde nicht zu viel eingegriffen und organisirt, dass das Bestehende geschont, dass namentlich diese individuelle Freiheit des tüchtigen Lehrers geachtet worden ist, kann nur dankbar anerkannt werden, besonders wenn man an die bekannten Erfolge wiederholter Organisationen in andern Staaten, an die Störung aller Sicherheit, und die daraus entstandene Haltlosigkeit denkt; auch hat sich die Zweckmässigkeit dieser vorsichtigen Haltung jedenfalls vielfach bewährt. Auf der andern Seite aber kann allerdings auch nicht geleugnet werden, dass dennoch zu mancher zweckmässigen Maassregel Veranlassung und Gelegenheit da wäre, ohne dass dadurch dem Charakter der Stetigkeit einerseits, der freien Bewegung der Lehrer andererseits zu sehr Eintrag gethan würde, ja wobei für beide Zwecke eher noch gewonnen werden könnte. Uebrigens geschieht in der Stille auch dafür doch Manches, und dem Vernehmen nach bereiten sich gegenwärtig bestimmtere organische Maassregeln im Studienwesen vor. Nach diesen allgemeinen Bemerkungen, für welche die Belege zum Theil im Folgenden sich finden werden, fassen wir dann die einzelnen Unterrichtsfächer bestimmt ins Auge.

Religions-Unterricht.

In unserm kirchlichen Württemberg ist früher, wir beziehen uns auf das in der Einleitung schon Gesagte, auf dieses Unterrichtsfach ein grosses Gewicht gelegt worden, wie es ihm in der Erziehung überhaupt gebührt. Namentlich wurden und werden die Schüler neben dem Schulunterricht auch zum regelmässigen Besuche der sonntäglichen Gottesdienste, sowie der Wochenkinderlehren angehalten. Allein der verflachende Einfluss eines dürren, auf dem Boden der Wissenschaft wie im Leben haltlosen Rationalismus, der, aller Begründung und aller innerlichen Lebenskraft entbehrend, die tiefsten Bedürfnisse des Herzens unbefriedigt liess, weil er sie gar nicht kannte, und desswegen überall nur herabstimmend und ertödtend wirken konnte, ist leider auch hier, wenn auch vielleicht weniger als in andern Gegenden, nicht ohne Früchte geblieben. Er war während dieser Periode repräsentirt theils durch die Schulbücher: das kirchliche Gesangbuch, ein potenzirtes Product eben dieses Geistes, den Braunschweig'schen Katechismus und ähnliche Anleitungen in den untern, durch das Niemeyer'sche Religions-Lehrbuch in den höhern Classen, und wie vielfach beide auf Verflachung und Untergrabung der Innerlichkeit eines tieferen Geistes- und Gemüthslebens, der Kraft und Innigkeit des religiösen Bewusstseins, ja möchte man sagen der wahren Poesie, gewirkt haben, liegt jetzt in den Früchten, die sie in einigen Generationen getragen, nur zu offen vor. Allein es waren nicht blos die Lehrbücher, sondern auch die Lehrer, welche, Kinder ihrer Zeit und der Zeitrichtung, diese Anschauung, diesen Geist oder vielmehr diese Geistlosigkeit mitbrachten, und so dem stillen aber so bedenklichen Einfluss jener Bücher in die Hände arbeiteten, und von ihnen selbst wiederum influenzirt wurden. Diese Zeit ist nun, Gott sei Dank, so ziemlich abgelaufen und bei uns um so leichter abgelaufen, weil immer noch viel guter alter Fond übrig geblieben war, und das tiefere und frischere Geistesleben, das seitdem erwacht ist, hat auch in der Schule wieder mehr und mehr Raum gewonnen.

— Welche Gefahr von der andern Seite her, von der destructiven Richtung der Zeitphilosophie, derselben droht, steht noch zu erwarten. Der Ernst der Behörden und der gesunde Sinn unseres Volkes sind uns Bürgen dafür, dass dem Eindringen dieser Grundsätze in die Schule kein Raum gegeben werden wird. — Das vor einigen Jahren erschienene neue württ. Gesangbuch, das als eine treffliche Frucht eines neuerwachten frischen und entschiedenen kirchlichen Lebens betrachtet werden darf, ist bereits in allen Schulen eingeführt; ein, wenn auch nicht ganz genügendes, so doch biblisches Spruchbuch begleitet dasselbe, und das treffliche Confirmationsbüchlein, ein edles Vermächtniss frommer Altvordern, wird auch in den lat. Schulen gelernt. In den untern (Elementar-)Classen beschränkt sich der Religions-Unterricht meist auf bibl. Geschichte, neben Erlernung von Liedern und Sprüchen, in den mittlern, vom 10—14 Jahre, tritt dann theils Bibellectüre, theils systemat. Unterricht ein. Hier aber herrscht nun eben noch nicht diejenige Einheit, welche besonders zur Herstellung eines bestimmten kirchlichen Bewusstseins so wichtig wäre, hier ist noch vieles sehr vag, und theils die Wahl der Lehrbücher, theils die Behandlung des Unterrichts erinnern hie und da noch daran, dass die bezeichnete Periode in ihren Nachwirkungen noch nicht ganz überwunden ist. Es ist in hohem Grade zu wünschen, dass hier das Möglichste geschehen möge. Lesen, und zwar verständiges, aber dabei einfältiges und gründlich eingehendes Lesen der heil. Schrift, und daneben ein systematischer und zur Herstellung eben jener kirchlichen Einheit auf die gemeinsame Bekenntnissschrift, den Luther. Katechismus, basirter Unterricht sind die 2 Hauptbedingungen. Auch hat die Sache bekanntlich neben ihrer tiefen praktischen Wichtigkeit noch eine sehr zu beachtende doctrinelle Seite. In einem auf die heil. Schrift gegründeten Religions-Unterricht, der mit Geist und Leben ertheilt, oder eigentlich, in welchem nur der im Worte Gottes liegenden Geistes- und Lebenskraft Raum und Freiheit gegeben wird, liegt auch ein ganz ungemeines formelles Bildungselement. Beinahe kein anderer Unterricht vermag so alle Vermögen des Geistes und Gemüthes, — Verstand und Urtheil, Gefühl und Willen, — zu erfassen und wahrhaft belebend und bildend anzuregen. Nur der classische hat in einigen Beziehungen, namentlich in der strengen grammat. Begründung, noch eine Prärogative, während er freilich in andern auch ohne Vergleichung nachsteht. Wird der Religions-Unterricht desswegen recht erfasst und schlicht, aber lebendig, behandelt, so kann er einen Hauptfactor auch in unsern gel. Schulen bilden. Dann aber kann und sollte ihm auch noch etwas mehr Zeit zugewendet werden. Im obigen Stundenplan sind allerdings für das untere und mittlere Gymnasium 3 Wochenstunden bestimmt, in den lat. Schulen aber, wenigstens ihren Präc.-Classen, nur 2. Jedenfalls könnten in den Elementar-Classen nicht nur 3, sondern 4 und 5 Stunden dafür verwendet werden. Uebermaass und Ueberdruss sind nicht leicht zu fürchten; denn es handelt sich ja nicht von Wortemachen und blossem Erbaulichseinwollen, sondern — neben dem systematischen Unterricht, der ohnediess nebst dem Gefühle vorzüglich auch den Verstand ansprechen muss, — vom Lesen nnd Vertrautwerden mit der heil. Schrift, in welcher so viel Anregendes, so viel Geist und Lebensfülle ist, dass sie nur wieder Leben erzeugen kann. Der systemat. Unterricht aber nimmt ohnedies die Verstandeskräfte vorzugsweise in Anspruch, und das Praktische darin, das Erbauliche, tritt dann so ungesucht daraus hervor, dass es wiederum nur anregen und befriedigen, nicht aber ermüden kann. Auf der höhern Stufe, im obern Gymnasium, vermindert sich die Stundenzahl in einigen Classen auf das Minimum, d. h. auf wöchentlich Eine. Dass dies zu wenig ist, und dass aus den eben angegebenen Gründen, die mit der wachsenden Entwickelung und Reife der Schüler und der dadurch bedingten tieferen und wissenschaftlicheren Behandlung des Unterrichts auch an Bedeutung wachsen, etwas mehr Zeit darauf verwendet werden sollte, bedarf wohl nicht erst einer Nachweisung. Wenn es in den theolog. Seminarien geschieht, so ist dies natürlich schon durch ihre Bestimmung gegeben. Es

sollte aber schon darum allgemein der Fall sein, weil dieser Unterricht für die meisten Schüler die letzte und wichtigste Ausstattung ist, welche ihnen die Schule für das Leben mitgibt, und welche nicht selten die Unterlage ihres spätern religiösen Glaubens oder auch Unglaubens ausmacht. Je tiefer die wissenschaftliche Begründung und die gemüthliche Erfassung in diesem wichtigen Entwicklungsalter geht, desto fruchtbarer und einflussreicher ist es für das spätere Leben. Als Lehrbuch war hier, wie oben bemerkt worden, lange Zeit das Niemeyer'sche im Gebrauch, bis man die tiefen Mängel dieses Repräsentanten jener glaubensarmen Zeit immer mehr fühlte, und es endlich in der Stille zurücklegte. Vor einem eigenen Gymnasial-Gesangbuch hat die gesunde und kernhafte Gesinnung der Württemberger unsere Anstalten von jeher geschützt. Auch darf es wohl als wahrer Schutz betrachtet werden, wenn man an das für diesen Gebrauch bestimmte mittelst eines ganzen Dutzend's von Auflagen in Norddeutschland tausendfach verbreitete von Niemeyer zurückdenkt, in welchem die tiefsten durch Glaubensinnigkeit und Poesie gleich ausgezeichneten alten Lieder durch recht hübsche klare und verständliche, aber auch eben so matte und aller Innerlichkeit baare Schul- und Fleiss- und Thätigkeitslieder ersetzt waren, die mit der dürren Prosa des Alltagslebens allen Schwung des jugendlichen Geistes und Gemüths herabzogen und zu den bekannten Früchten in diesem Gebiete des Geisteslebens auch ihren redlichen Antheil gegeben haben.

Der Sprachunterricht. *a.* Die Muttersprache.

Wenn dieses Fach auch in Württemberg sich erst in neuerer Zeit aus der allgemeinen Versäumniss, in der es darniederlag, erholen musste, so haben unsere Anstalten diese nationale Schuld nur mit dem ganzen deutschen Vaterlande getheilt. Es ist hierin allerdings jetzt anders geworden, und wenn auch auf den lat. Landschulen um ihrer schwereren Aufgabe willen mitunter etwas weniger Zeit darauf verwendet wird als in dem vorstehenden Lehrplane, so ist es doch wenigstens als bestimmtes Unterrichtsfach in den Lehrplan jeder Schule aufgenommen. Allein unsere Schulen befinden sich, wie dies vielfach auch sonst der Fall zu sein scheint, noch in dem Uebergangsstadium der Becker'schen Ansichten, zumal in ihrer Ueberarbeitung durch Wurst. So hoch das Verdienst Beckers, dieses scharfsinnigen Grammatikers, anzuschlagen ist, so ist man doch wohl allmählig zu der Ueberzeugung gekommen, dass seine Forschungen und seine Darstellungsweise für den Jüngling zwar höchst anregend und bildend, dagegen für das elementarische Alter auch ganz ungeeignet sind. Die Abstractionen, die allgemeinen Begriffsbestimmungen, mit welchen eingeleitet wird, und durch welche mitunter schon 9- und 10jährige Knaben in die allgemeine Grammatik eingeführt werden sollen, sind für diese beinahe rein unverständlich, und indem man in bester Absicht damit recht geistbildend zu sein meint, führt dieses Verfahren nur zu leicht zum mechanischen Spiele mit unverstandenen, unklaren Worten. Ein richtiger Gedanke hat hier offenbar — in ein Extrem sich verirrend — zum Missbrauch geführt. Dem Unterricht in den fremden Sprachen muss der in der Muttersprache bis auf einen gewissen Grad vorausgehen, der erstere muss auf den letztern gebaut, aber umgekehrt muss auch der letztere durch den erstern erst praktisch und concret werden. Und so viel ist gewiss, dass der elementarische deutsche Unterricht so einfach und praktisch als möglich gehalten werden muss, und ja nicht in die Verirrung gerathen darf, allgemeine, philosophische Grammatik geben zu wollen. Denn dieses hat noch einen tiefern sittlichen Nachtheil. Dieses begriffliche, Alles zersetzende Erfassenwollen, dieses Theorieen entwickeln und Gesetze geben vor aller Erfahrung, in das eine verfehlte Methode gegenwärtig überhaupt hineingerathen ist, und das sie vielfach auch bei andern Unterrichtsfächern anwendet, bringt keinen Segen für die naturgemässe stille Entwicklung des kindlichen Geistes. „Bewusstsein" ist gegenwärtig das Schlagwort unsers Unterrichts. Allein wird es nicht gar zu häufig übertrieben, und heisst es nicht vielfach den harmlosen Gang der natürlichen Entwicklung stören und in die stille geheimnissvolle Thätigkeit des innern Lebens muthwillig eingreifen, wenn das Kind, das vor Allem

Stoff sammeln und an diesem seine Kraft erstarken lassen soll, schon zum bewussten Erkennen von Wahrheiten, die ihm noch ferne liegen, genöthigt, wenn es vollends zum Selbstbewusstsein gebracht werden will, denn nichts Anderes ist das Beobachten, Anschauen, das gesetzesuchende Zergliedern der eigenen innerlichen Geistesthätigkeit in der Muttersprache? Und dieses unglückliche Vorgreifen gibt gewiss auch einen Beitrag dazu, das kindlich unbefangene, weil unbewusste, Aufnehmen zu zerstören, dem Kindesalter seinen einfältigen demüthigen Glauben zu untergraben, und der Neigung zu dem viel beklagten, gemüthlosen und hochmüthigen Raisonniren, Absprechen, Zweifeln und Selbstvergöttern, das in unserer Zeit so rasch um sich greift, in die Hände zu arbeiten. Doch ist diese Beobachtung auch unserer Oberstudien-Behörde nicht entgangen, und nach allen Umständen ist zu erwarten, dass das Verfahren bald in seinen einfachen und naturgemässen Gang zurückgebracht werden wird. — Was die grammatische Behandlung betrifft, so darf allerdings noch das hinzugesetzt werden, dass es von lange her als Regel gegolten hat, wie es sich freilich gewissermassen von selbst versteht, die Grammatik bei Gelegenheit der fremden Sprachen vergleichend zu betreiben. Vielfach treibt schon die Noth, d. h. der Mangel an Zeit, unsere Präceptoren dazu, und glücklicherweise hat auch hier das Bedürfniss das Rechte getroffen; denn dies ist wohl für das noch unreife Alter die naturgemässeste und zugleich fruchtbarste Behandlungsweise.

An dies schliesst sich eine andere so nahe liegende und doch vielfach übersehene, und von Hiecke und Wackernagel neustens wieder so entschieden ausgesprochene Forderung an, dass jedes Unterrichtsfach in den Dienst des deutschen Sprachunterrichts gezogen werden und seinen Beitrag zu demselben geben müsse. Es geschieht dies glücklicherweise, wenn auch unbewusst, von selbst, denn die Muttersprache ist ja das Organ alles Unterrichts. Wird dieses Organ aber nun weise und gewissenhaft benützt, wird sein Gebrauch immer auch als Selbstzweck behandelt, wird also vom Lehrer gut gesprochen, wird bei den Uebersetzungen auf ein reines und richtiges Deutsch gedrungen und dies immer mit der fremden Sprache vergleichend behandelt, werden die Schüler angehalten, selbst immer klar, richtig und in vollen Sätzen zu sprechen u. s. w., so kann eine solche Behandlung wie für die geistige Bildung im Allgemeinen, so für die Ausbildung in der Muttersprache nur höchst fruchtbar werden.

In den höhern Anstalten gewinnt die Ueberzeugung immer mehr Raum, dass die von Grimm gebrochene Bahn die richtige sei, und die Gegenwart nur aus ihren Wurzeln und ihrer Geschichte recht erfasst und verstanden werden könne.

Ein grosser Mangel ist in dem untern Stadium, d. h. in den lat. Schulen, vielfach noch fühlbar. Der eines guten Lesebuches. Früher fehlte es am Gefühl des Bedürfnisses, wie an dem Mittel zur Befriedigung. Namentlich glaubte man in thörigter Beschränktheit, für das Kindesaltar sei Alles, auch das Unbedeutendste und Trivialste, schon recht. Man ist jetzt zu der Einsicht gekommen, die das Motto in dem Mager'schen deutschen Lesebuche so treffend bezeichnet, „dass für das Kind das Beste eben gut genug sei.“ Eben dieses Lesebuch, sowie auch das in diesen Blättern vor einem Jahre angezeigte von Wackernagel haben auch in den württemb. Schulen bereits vielfach Eingang gefunden. Das Bedürfniss wird von den Lehrern nun sehr gefühlt, denn es muss der Gedankenarmuth und der damit so eng zusammenhängenden Spracharmuth der Schüler entschieden abgeholfen werden, und nur die Scheue, die nicht selten unbemittelten Schüler mit dem Ankauf weiterer Schulbücher zu belästigen, hat bis jetzt noch manche Lehrer abgehalten, ein solches Lesebuch einzuführen. Es ist aber sehr wahrscheinlich, dass es in Kurzem allgemein geschehen wird. In dem höhern Cursus (den Seminarien und obern Gymnasial-Abtheilungen) geschieht in dieser Beziehung natürlich mehr, namentlich tritt hier ein regelmässiger Cursus in der Geschichte der deutschen Litteratur ein.

Es ist so eben die fühlbare Spracharmuth genannt worden. Dieser

Mangel fällt in unserm Schwaben doppelt auf. Der Schwabe hat eine natürliche und gewiss nur lobenswerthe Scheue vor Ostentation und leerem Wortmachen; er meint, wenn er das Wort nehme, so müsse er immer auch etwas Gutes und Inhaltsreiches sagen, es fehlt ihm, sollte man beinahe glauben, sogar an der Volubilität des Organs, und so kommt es denn, dass bei unsern Knaben vielfach eine Spracharmuth sich zeigt, welche zwar vielleicht grösser erscheint, als sie wirklich ist, welcher aber jedenfalls möglichst und zweckmässig abzuhelfen, Aufgabe der Schule ist. Eines der einfachsten und sichersten Mittel dafür sind die Sprechübungen in ihrem ganzen Umfange, sobald sie eine praktische Unterlage haben: d. h. Uebung des Wiedererzählens von vorerzähltem oder gelesenem Stoffe (besonders also bibl. Geschichte, allgem. Geschichte u. s. w.), Rechenschaftgeben über den Inhalt des Unterrichts überhaupt durch seine verschiedenen Stufen bis hinauf zu dem selbständigen Berichterstatten über den Gedankeninhalt und Gedankengang gelesener, auch grösserer, classischer Abschnitte; dahin gehört ferner das schon berührte Sprechen in vollen Sätzen. Es ist ein uralter Fehler — wie von den Schülern, dass sie theils aus Bequemlichkeit, theils aus Befangenheit nur den Schluss des vom Lehrer begonnenen Satzes oder der Frage als Antwort geben, — so und noch mehr von den Lehrern, dass sie mit solchen Antworten zufrieden sind. Gewohnheit, Zeitersparniss, Verkennung der methodischen Wichtigkeit dieser Uebung lässt sie dies gestatten, und diese Spracharmuth zieht sich dann auch geistig hemmend durch alle Stufen der Schule hindurch. Und doch wie wichtig, formell und materiell wichtig, sind alle diese Sprechübungen! Wie sehr hängt die Klarheit und Sicherheit alles geistigen Besitzes und also auch aller geistigen Operationen von der Bedingung ab, dass man es in bestimmte Worte zu fassen und dadurch erst festzuhalten vermöge! Wie unendlich wichtig ist aber auch die praktische Seite der Sache, die Kunst und Fertigkeit der freien Rede, welche von der gegenwärtigen Entwicklung unserer Zeit, der immer grössern Oeffentlichkeit des bürgerlichen und politischen Lebens, der mehr und mehr wachsenden Theilnahme an allen gemeinsamen Interessen, der ungeheuren Steigerung aller Kräfte und aller Thätigkeit immer gebieterischer verlangt wird. Bei weitem nicht blos die unmittelbar darauf berechneten Uebungen an fingirtem künstlichen Stoffe, sondern weit mehr die eben bezeichneten, durch den gesammten Unterricht freiwillig und natürlich dargebotenen und dadurch lebendigen und praktischen Uebungen, welche sich eben damit durch das ganze Schulleben hinziehen, diese sind die fruchtbarste Vorschule für diesen Zweck. — Dass, um auf die württ. Schulen zurückzukehren, Stylübungen verlangt und getrieben werden, versteht sich natürlich von selbst. Bei den beiden Hauptprüfungen (dem Landexamen und dem Universitätsexamen), wird theils die schriftliche Uebersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche, theils die Bearbeitung der Religionsfragen neben dem Inhalt auch noch ausdrücklich in sprachlicher Beziehung censirt, und dieses Zeugniss besonders in die Wagschale gelegt, sowie überhaupt bei dem Universitäts-Examen an alle deutschen schriftlichen Arbeiten dieser Maassstab gelegt werden soll. In den höhern Cursen werden, wie auch sonst gewöhnlich, bei Schulfeierlichkeiten von den Schülern freie Vorträge gehalten.

b. Die lateinische Sprache.

Wir kommen nun zu diesem Angelpunkte unserer gel. Schulen, die ja auch ihren Namen davon tragen. Charakteristisch für Württemberg ist das frühe Beginnen desselben. Es ist noch nicht eben sehr lange her, dass es in der Elementarschule in Stuttgart schon in der untersten Abtheilung, also mit 6jährigen Kindern, angefangen wurde! Seitdem ist es auf das siebente Jahr verschoben worden, und allerneustens auf die zweite Hälfte dieses Jahres. Auf dem Lande, wo die Schule genöthigt ist, den Umständen mehr Concessionen zu machen, wird diese Altersstufe natürlich nicht so streng eingehalten, doch ist es nicht blos Regel, sondern es ist überhaupt eine althergebrachte und verbreitete Ansicht in Württemberg,

dass das Latein nicht nur der Mittelpunkt, sondern auch der Ausgangspunkt der gelehrten Schule seyn müsse, und so wurde es überhaupt vielfach mit noch ganz unreifen Kindern begonnen. Allein immer mehr gewinnt die Ansicht Raum, dass das Erlernen einer fremden Sprache nicht Gegenstand eines naturgemässen und fruchtbaren elementar. Unterrichts sey, während sie vor 15 Jahren, als sie zum erstenmal in Württemberg etwas stark ausgesprochen worden war, noch mit vieler Heftigkeit bekämpft wurde. Die Stimmen von einzelnen Lehrern, wie von Lehrervereinen, sprechen sich dafür aus, und die Weisheit der höchsten Studienbehörde, welche bis jetzt, wenn auch vorsichtig, allen wahren und erprobten Ansichten einen stillen und stetigen Eingang gewährt hat, wird gewiss in Kurzem auch dieser theoretischen Wahrheit Realität geben. Es ist übrigens nicht blos das Unpädagogische, was gegen dieses frühe Beginnen spricht, sondern es ist auch die Erfahrung, dass dieses Vorgreifen auch keine materiellen Früchte trägt, soferne sich zeigt, dass auch in denjenigen gelehrten Schulen auf dem Lande, in welchen die Collaboratur-Classen mit älteren geringen, ja sehr geringen Lehrern besetzt sind, was noch hie und da vorkommt, dennoch ein tüchtiger Oberlehrer (Präceptor) diese so äusserst unzulänglich vorbereiteten Schüler im 14. Jahre ganz auf dieselbe Stufe hebt, auf welcher diejenigen Schüler stehen, welche aus den besten Vorbereitungsclassen kamen. Dass eine Menge einzelner Erfahrungen vorliegen, nach welchen Knaben, die erst im 10., ja erst im 11. und 12. Jahre mit dem Latein beginnen, dennoch im 14. Jahre ihre weit begünstigteren Kameraden vollständig eingeholt haben, ist ohnediess bekannt genug.

Auf unserm vorstehenden Schema ist die Unterrichtszeit für das Latein in den Classen des untern und mittlern Gymnasiums zu 12 in der untersten, und 15 wöchentlichen Stunden in den übrigen Classen, im oberen Gymnasium zu 9 und 10 angegeben. Diese Stundenzahl, sofern sie für eine einzige Jahresclasse verwendet wird, darf aber durchaus nicht als Massstab für die Landschulen betrachtet werden, wo überhaupt in dieser Beziehung Bedürfniss, Herkommen und Persönlichkeit der Lehrer eine merkwürdige Ungleichheit erzeugt haben. Die Mittelzahl in den Collaboratur-Classen, in welchen also Kinder etwa vom 7—10. Jahre sitzen, beträgt etwa 14 Stunden wöchentlich, in den Praeceptorat-Classen 16—17; allein sie schwankt in den ersteren zwischen 8 und 20, in den letzteren zwischen 12 und 20; * ja, Referent könnte eine Schule anführen, in welcher der Praeceptor keine Elementarschule hat, somit den gesammten Unterricht vom Elementar-Alter an für mehr als 40 Schüler ganz allein geben muss, seine Schule mit den übrigen ganz ins Gleichgewicht zu setzen weiss, und dennoch nicht mehr als 12 öffentliche Stunden für das Latein verwendet. Versteht es dieser nun auch, seine auf so verschiedenen Stufen stehenden Schüler durch alle Kunstgriffe der Methodik auf 3 Abtheiluugen zusammenzudrängen, und diese Abtheilungen abermals, so weit es irgend thunlich ist, die eine an dem Unterrichte der andern Antheil nehmen zu lassen, so kommen doch im allergünstigsten Falle auf 1 Abtheilung, die aber dann dennoch aus zwei Jahresstufen besteht, nicht mehr als 6 Stunden wöchentlich Latein. Aber auch in den übrigen gewöhnlichen Latein-Schulen kommen, auch wenn alle oben angedeuteten methodischen Vortheile benützt werden, doch nicht mehr als 10 höchstens 12 Stunden auf eine latein. Abtheilung, die ebenfalls häufig aus 2 Jahresclassen bestehen. So wenig kommt auf den Zeitaufwand, so viel auf die Persönlichkeit des Lehrers an. Ja es darf mit Zuversicht behauptet werden, dass bei einem beschränkteren Zeitaufwand im Durchschnitt mehr gewonnen wird. Der Lehrer muss seine Zeit und Kraft zu Rathe halten, und ist

* Es muss übrigens bemerkt werden, dass gegenwärtig die höchste Studienbehörde die Zahl dieser Stunden, da wo sie zur Ueberzahl wird, so weit als möglich nach und nach auf die angegebene Mittelsumme von etwa 15—16, mitunter, wo die Verhältnisse es erlauben, auf noch weniger zu beschränken sucht. —

genöthigt auch seine Schüler daran zu gewöhnen. Es ergiebt sich daraus eine Steigerung und Concentrirung der Kraft, die erfrischend und elastisch auf den jugendlichen Geist wirkt und es überdiess noch möglich macht, hier für Geist und Körper zugleich grössere Ruhepunkte eintreten zu lassen, während ein unverhältnissmässiges Aufwenden von Zeit leicht zu einem behaglichen Ergehen, wo nicht gar zu einem kraftlosen Hindämmern verführt. Was dieses Haushalten mit Zeit und Kraft vermag, zeigt sich eben in den Leistungen der Landschulen, die überhaupt, wie schon oben bemerkt, in einer eigenthümlichen Stellung sich befinden. Denn abgesehen von denjenigen Schulen, an welchen Ein Lehrer die ganze grosse und schwere Aufgabe zu lösen hat und nicht selten glücklich löst, so hat in der That auch bei zwei Classen jeder von beiden Lehrern, besonders aber der Praeceptor, ein voll und gerüttelt Maass von Arbeit; und wenn man die angegebene Mittelzahl von 16 Stunden für das Latein unter die 2—3 Abtheilungen der Schüler vertheilt, so fühlt man wohl, welche Berechnung, welch ein umsichtiges Auskaufen der Zeit, welche Anstrengung der Kraft dazu gehört, dennoch das Verlangte zu leisten. Das eine Mittel dazu ist dann eben gewöhnlich, dass die aneinander angrenzenden Classen an dem Unterricht gegenseitig Antheil nehmen. Was mit der jüngern neu eingearbeitet wird, ist für die ältere eine zweckmässige Wiederholung, was die ältere mittelst selbständiger Vorbereitung übersetzt etc., bei dem bildet die jüngere blos den Zuhörer und sucht es in das Gedächtniss aufzunehmen. Das leichtere deutsche Thema, das der Lehrer der schwächern Abtheilung zum Componiren andictirt, wird von den besseren sogleich lateinisch niedergeschrieben (excipirt); die schwereren Fragen werden an die vorgerückte, die leichteren an die jüngere Abtheilung gerichtet u. s. w. Das andere Mittel ist eine Erhöhung der Unterrichts-Zeit mittelst Privatunterrichts. Der pecuniäre Gewinn ist dabei gewöhnlich sehr gering, und fällt manchmal ganz weg. Es ist das Interesse und der Credit der Schule, welche den Lehrer bestimmt ein Opfer zu bringen. Aber ein Opfer ist es auch, und es entsteht dadurch leicht ein für Lehrer und Schüler gleich bedenkliches Uebermaass, das gegenwärtig auch die Aufmerksamkeit der Studienbehörde auf sich gezogen hat, und dem mehr und mehr so weit immer möglich begegnet wird. Doch darf dabei nicht aus dem Auge gelassen werden, dass ein Theil dieser vergrösserten Schulzeit abwechselnd von den nicht gerade unmittelbar in Anspruch genommenen Abtheilungen der Schüler zur Ausfertigung der häuslichen Arbeiten verwendet wird, so dass auf die also bestimmte Schulzeit meist überhaupt alle geistige Arbeit zusammengedrängt wird, und den Schülern dann die allerdings beschränkte Erholungszeit wenigstens ganz frei und unverkümmert bleibt, während in grösseren Städten noch eine Menge Privatstunden und Privatarbeiten hinzukommen, neben dem dass der Schüler der Landschule zugleich den grossen Gewinn hat, eben seine Privatarbeiten unter der Aufsicht des Lehrers, und somit in strengerer Haltung fertigen zu dürfen und zu müssen.

Ein drittes Förderungsmittel ist bei tüchtigen Lehrern die durchgängige Uebereinstimmung der ganzen unterrichtenden Thätigkeit. Der Lehrer steht allerdings allein da und trägt die ganze Last allein, aber meist auch durch keinen Andern beschränkt und gehindert, und hat es in seiner Gewalt, innerhalb der gesetzlichen Grenzen nach den jeweiligen immer wechselnden Verhältnissen und Bedürfnissen der Schüler im Einzelnen, wie der Schule im Ganzen, die Lehrfächer anzuordnen und zu vertheilen, zuzugeben oder abzubrechen, und Kraft und Zeit nach diesen Bedürfnissen zu regeln, ein Vortheil, der nur unter solchen Verhältnissen vollständig möglich ist. Sodann aber tritt in seinem gesammten Unterrichte die so wichtige und fruchtbare Wechselwirkung der verschiedenen Unterrichtsfächer im vollsten Maasse ein, vermöge welcher das eine sich immer auf das andere bezieht, das andere unterstützt und fördert. Wir erinnern hier nur an das Ineinandergreifen des sämmtlichen sprachlichen Unterrichts, sodann der Geschichte und Geographie u. s. w.

Doch es bedarf diess für den Schulmann keiner besondern Ausführung. Dass damit die Disciplin und erziehende Einheit wesentlich gefördert und dadurch nicht nur ein Hauptgewinn erzielt, sondern auch dem sonst schwer belasteten Lehrer seine Aufgabe erleichtert wird, liegt eben so klar zu Tage. Das vierte Moment endlich ist die schon oben berührte Steigerung der Kraft, welche durch die Aussicht auf die wichtigen Prüfungen (Landexamen etc.) bei Schülern und Eltern erzeugt wird. — Doch, indem wir hier bei Gelegenheit des Latein, als des Angelpunktes der latein. Schulen, auf die eigenthümliche Stellung dieser Schulen in den kleinen Landstädtchen überhaupt zu sprechen gekommen sind, haben wir allerdings einigermassen vorgegriffen, und kehren desswegen wieder zurück.

Wenn oben das bisherige frühe Beginnen des Latein als eine Eigenthümlichkeit der württembergischen gelehrten Schulen bezeichnet worden ist, so darf vielleicht die strenge grammatische Behandlung der Sprache, der Nachdruck, der auf niedere und höhere Correktheit gelegt wird, und als Mittel dazu, die vielfache Uebung im Componiren als eine weitere Eigenthümlichkeit derselben betrachtet werden. Dass dieses Dringen auf technische Fertigkeit seine Früchte, und zum Theil glänzende Früchte trägt, ist gar nicht in Abrede zu stellen; theils materiell für die Kenntniss und Fertigkeit in dieser Sprache unmittelbar, theils formell überhaupt durch die Gewöhnung an Sicherheit und Präcision in der gesammten geistigen Thätigkeit zumal in schriftlichen Leistungen, welche dann auf Produktionen jeder Art in dieser Richtung vortheilhaft wirkt. Zugleich aber kann doch auch nicht geleugnet werden, dass der Unterricht und die ganze Bildung der Schüler dadurch eine gewisse Einseitigkeit erhalten, und dass dieses überwiegende Streben nach grammatischer Sicherheit und technischer Fertigkeit mit andern Opfern erkauft wird, die doch auch in die Wage fallen. Jedenfalls wird verhältnissmässig zu wenig gelesen, was schon aus Zeitmangel unvermeidlich ist, und diess allein ist gewiss schon ein Verlust.

Ueber die Leistungen unserer Schulen im Latein und überhaupt in den classischen Sprachen dürfen wir uns auf bekannte Stimmen von Ausländern berufen. Welch wahrhaft glänzende Schilderung Thiersch in seiner bekannten Schrift: „über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts“ von denselben macht,* ist bekannt; aber auch der Normann Bugge bestätigt es, und der dänische Gelehrte *Ingerslev* in seinen „Bemerkungen über den Zustaud der Gelehrten-Schulen in Deutschland und Frankreich, Berlin 1841“ sagt darüber: „Die Uebung und Gewandtheit der Lehrer in der Anwendung einer sehr einfachen und praktisch zweckmässigen Methode ist oft merkwürdig, und in den meisten lateinischen Schulen wird in der lateinischen Sprache eine bewundernswürdige technische Fertigkeit erreicht. Ich sah davon Beweise genug, theils in Proben von Arbeiten beim Landexamen, theils beim Besuche der lateinischen Schule zu Marbach. Sieht man nun blos auf die Erreichung jener technischen Fertigkeit und einer bis zu einem gewissen Punkte gediehenen Kenntniss der alten Sprachen, so kann man mit Thiersch unbedingt diese Schulen als vorzüglich, ja vielleicht als unübertroffen bezeichnen.“ —

Was die Lehrbücher betrifft, so begegnet uns die Frage, ob es besser ist, wenn auch hier in den Schulen eines Landes Uniformität herrscht, oder wenn den einzelnen Anstalten und Lehrern eine gewisse Freiheit der

---

* Er sagt hier: „Die lateinische Composition des 15. unter den in Folge des Landexamens in das Seminar aufgenommenen 14jährigen Knaben zeigte eine Reinheit, wie ich sie bei keinem zur Universität abgehenden Schüler unserer Gymnasien 1833 im Ober-Donaukreise und 1834 und 1835 im Rheinkreise gefunden habe; das Exercitium graecum hatte dieselbe Genauigkeit, und vorzüglich in Gebrauch und Stellung der Worte einen Sinn für das Feine und Attische, der in diesem Grade bei einem so jungen Menschen in Erstaunen setzt. Die deutschen Arbeiten der Knaben waren sehr genau etc.“

Bewegung gestattet wird? Beides hat bekanntlich seine Gründe für sich. Die württembergische Studienbehörde bekennt sich, wenigstens nach vorliegenden Thatsachen, zu der letztern Maassregel, und wenn man erwägt, wie schwer es ist, wir wollen nicht sagen absolut gute, denn diese gibt es bekanntlich nicht, sondern nur die comparativ besten Lehrbücher zu treffen, wie bei der Bestimmung derselben so viel Menschliches mitunterlaufen kann, und wie viel Beengendes, Hinderndes, ja Nachtheiliges es leicht hat, wenn die Anstalten eines ganzen Landes Jahrelang an ein verfehltes Schulbuch gebunden sind, so können liberale Grundsätze hierüber gewiss nur gebilligt werden. Ein Buch, das sich als gut bewährt, geht bald aus einer Schule in die andere über. Die württembergische Oberstudienbehörde behält sich blos das Aufsichts- und Zustimmungsrecht vor, und empfiehlt höchstens ein Buch. Es findet desswegen eine ziemliche Mannigfaltigkeit statt. Nur die Chrestomathieen machen eine Ausnahme, weil für das Landexamen ein bestimmtes Buch verlangt wird, und dieses dadurch rückwirkend bald immer auch in den Schulen in allgemeinen Gebrauch kommt. Doch gebührt auch hier der Behörde das Zeugniss, dass sie schonend und vorsichtig zu Werke geht.

Alles Bisherige galt, wie sich aus dem Zusammenhang ergab, von den untern Stufen der Gelehrten-Schulen bis ins 14. Jahr. Die Behandlung, welche von hier an eintritt, möchte sich von der der übrigen deutschen Gymnasien wenig unterscheiden. Zwar hat der obern Stufe Thiersch in der kaum vorhin genannten Schrift den kränkenden Vorwurf gemacht, dass auch hier der Unterricht meist formell bleibe, und Herodot und Sophocles ungefähr ebenso behandelt werden, wie in den lateinischen Schulen die Schulbücher von Roth und Wekherlin. Es ist auf diese völlig aus der Luft gegriffene Beschuldigung schon sonst gehörig geantwortet worden, und es mag hier nur wieder das gewiss unpartheiische Zeugniss Ingerslevs angeführt werden, welcher bemerkt, „dass bei der unverhältnissmässigen Steigerung bis ins 14. Jahr es allerdings naturgemäss gar nicht möglich sei, dass in den höhern Classen die Leistungen einem solchen glänzenden Anfang ganz entsprechen. Es falle somit nicht einmal ein Schatten von Tadel auf die Lehrer jener Anstalten, und es sei völlig ungerecht und falsch, wenn Thiersch behaupte: „„der Unterricht bleibe auch hier formell etc.““ Er (Ingerslev) habe im Gymnasium in Stuttgart und im Seminar zu Maulbronn mehreren Lektionen beigewohnt, in denen eine gründliche philologische Erklärung, dem Standpunkte der Classe völlig entsprechend mitgetheilt worden sei, und in Maulbronn habe er die lateinischen und griechischen Exercitien und die lateinischen Aufsätze so gut gefunden, dass er in keinem deutschen Gymnasium dem Entsprechendes gesehen habe.“

Bis vor Kurzem wurden auch die lateinischen Verseübungen sehr fleissig getrieben, und Leistungen darin bei den Prüfungen gefordert; auch war nicht nur der 14jährige Knabe gewöhnlich im Stande, einige regelmässig gebaute Distichen über ein gegebenes Thema frei und selbständig zu liefern, sondern es wurde durch diese Uebungen wirklich manchmal eine poetische Anlage geweckt, die vielleicht gar nicht zum Bewusstseyn gekommen wäre, und man erhielt desswegen hie und da eigene Compositionen, in welchen Form und Inhalt gleich sehr überraschten. Dass diese Uebungen ihren eigenthümlichen Werth hatten, wo sie nicht invita Minerva getrieben wurden, wird Niemand leugnen. Erinnert man sich aber, wie es im Ganzen doch nur Wenigere sind, die Beruf dazu haben, und wie für die Mehrzahl wenn auch nicht der Unterricht so doch die Forderung dabei zur eigentlichen Qual wurde, und die Sache doch im Ganzen nur bedingte Früchte trug, so muss man gestehen, dass die Opfer an Zeit, Kraft und Freudigkeit, die dafür gebracht werden mussten, theuer erkauft waren, und dass das, was durch sie im Allgemeinen für Bildung des Urtheils und Geschmacks gewonnen wurde, gegenwärtig durch andere Faktoren des Unterrichts hinlänglich ersetzt wird. Man fühlte diess längst, und so ergieng denn 1841 die Verordnung, „dass Prosodie und Metrik durch leichte schriftliche Uebungen zwar gründlich eingeübt, die eigene

Versification aber nur solchen Schülern angesonnen und empfohlen werden solle, welche Talent dafür zeigen."

c. Die griechische und hebräische Sprache.

In den Gymnasien gehört die erstere, wie es sich gebührt, unter die regelmässigen öffentlichen, jedoch nicht obligatorischen Unterrichtsfächer, von dem übrigens nur Wenige sich dispensiren lassen. Auf den Landschulen ist der Lehrer zwar zur Ertheilung des Unterrichtes verpflichtet, er wird aber, weil die öffentliche Schulzeit nicht dafür zureicht, gewöhnlich als Privatunterricht, dabei übrigens dennoch als regelmässiges Schulpensum angesehen. Die Behandlung ist ganz dieselbe wie bei dem Lateinischen, und characteristisch dürfte desswegen auch hier die grammatische Strenge, sowie die regelmässigen, durch alle, auch die höhern Stufen fortgesetzten Compositionsübungen sein. Dass auch hierin bis ins 14. Jahr viel und mehr als Gewöhnliches geleistet wird, ist in den oben angeführten Zeugnissen von Thiersch und Ingerslev enthalten.

Das Hebräische bildete ehemals einen Glanzpunkt der württembergischen Schulen; denn beim Eintritt in das Seminar wurde mit den 14jährigen Knaben das Lesen der Genesis ohne alles Hinderniss begonnen, und sie übersetzten ein gewöhnliches deutsches Thema nicht nur grammatisch ziemlich richtig ins Hebräische, sondern waren auch gewohnt, es in die orientalische Anschauungs- und Ausdrucksweise zu übertragen. Referent erinnert sich wohl, wie er noch als Knabe den berühmten Paulus von Heidelberg (bekanntlich einen Württemberger) erzählen hörte, wie auffallend es ihm gewesen, dass er (als academischer Docent in Jena) mit seinen Studirenden die Anfänge der hebräischen Grammatik habe treiben müssen, die er selbst schon als 12jähriger Knabe gewusst. Dass dies für das Studium der Theologie, dass es insbesondere für eine seiner Unterlagen, eine gründliche Schriftforschung von nicht gemeiner Bedeutung war, oder wenigstens zu sein schien, liegt am Tage. Allein man kam doch allmählig zu der Ueberzeugung, dass dieses Ziel auch bei späterem Beginnen, im theologischen Seminar, wohin dieses Studium als Fachstudium gehört, noch genügend erreicht werden könne, dass es aber, so frühe angefangen, die immer mehr anschwellende Aufgabe des Knabenalters nicht unbedeutend vermehre, und dass es endlich eine Beeinträchtigung aller Nichttheologen sei, wenn der bedrängte Lehrer von seiner ohnedies so sparsam zugemessenen Zeit, auch noch einen Theil für einige wenige Schüler, und zwar auf einen speziellen Fachunterricht zu verwenden genöthigt sei; und so wurde denn schon im Jahr 1831 der Anfang des hebräischen Unterrichts auf das 13. Jahr verschoben, im Jahr 1843 aber wurde es zum erstenmal versuchsweise aus den Prüfungsfächern beim Landexamen weggelassen, und es ist sehr wahrscheinlich, dass dem beinahe einstimmigen Wunsche aller betheiligten Lehrer willfahrt, und dieses Fach forthin bleibend aus dem Trivium wegfallen wird.

d. Die französische Sprache.

Ist die lateinische Schule durch das Ausfallen des hebräischen Unterrichts um ein Pensum erleichtert, so musste dafür den Forderungen der Zeit durch die Aufnahme der französischen Sprache wenn auch ungerne ein Zugeständniss gemacht werden. In den Gymnasien war der Unterricht schon lange eingeführt, aber nicht obligatorisch, weil z. B. die künftigen Theologen wegen des Hebräischen davon dispensirt waren. Jetzt gilt es als allgemeines Fach. Auf den Landschulen hängt es natürlich von den gegebenen Mitteln ab, vor Allem, ob ein Lehrer dazu da ist. Wo eine Realschule neben der latein. besteht, ist diese Bedingnng erfüllt, aber auch an manchen andern ertheilt der Präceptor neben allen sonstigen Pensen auch noch den franz. Unterricht. Auch ist diese Sprache neuerdings in die Präceptorats-Prüfung aufgenommen. Wenn nun allerdings die Kenntniss der franz. Sprache für den Gebildeten beinahe nicht mehr zu umgehen ist, und die Schule also Vorsorge dafür treffen musste; wenn die Aufnahme einer modernen fremden Sprache in den allgemeinen Schulplan auch wirklich durch das Eigenthümliche derselben für die vergleichende Sprachlehre,

und somit für sprachliche Bildung und Geistesbildung überhaupt, als ein Gewinn zu betrachten ist, so ist doch auf der andern Seite die dadurch entstandene Häufung der Unterrichtsfächer ebensosehr zu beklagen, und zwar nicht blos wegen der sich immer mehr steigernden Ueberspannung der jugendlichen Kraft, sondern ebensosehr auch, weil mit der Vermehrung der Fächer das Concentriren der Aufmerksamkeit, das gehaltenere gründlichere Aufnehmen, Aneignen und Verarbeiten des Wissens immer schwerer wird, das Lernen in ein unruhiges beinahe fieberhaftes Bewältigen des Stoffes, ohne gehöriges innerliches Aneignen überzugehen droht, und so die ruhige, stetige Entwicklung des jugendlichen Geistes und seine wahre intensive Bildung Gefahr leidet. Leider nur steht es nicht in der Macht der Aufsichtsbehörden, unbedingt Einhalt zu thun, weil, wenn die öffentliche Schule die Forderungen der Zeit und des Bedürfnisses auch ignoriren wollte und dürfte, Alles diess eben durch Privatunterricht ersetzt, und das eigentliche Uebel dadurch nur noch grösser würde.

Was nun aber den französischen Unterricht selbst betrifft, so darf gesagt werden, dass er ernstlich und gründlich behandelt und so wenigstens der möglichste auch formelle Gewinn daraus gezogen wird. Die Regierung sucht an den bedeutenden Anstalten immer mehr wissenschaftlich und methodisch gebildete Männer anzustellen, welche das Französische entweder als ihre Muttersprache völlig in ihrer Gewalt haben, oder welche, wenn es Deutsche sind, wenigstens durch gründliche Studien und längern Aufenthalt in Frankreich der Aufgabe gewachsen sind. Namentlich ist es sehr anerkennungswerth, dass alle tüchtigen Reallehramtscandidaten Staatsunterstützung zu einer Reise nach Frankreich erhalten, um, neben der Vervollkommnung in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern, besonders auch für die Sprache den möglichsten Gewinn zu ziehen. In den obern Gymnasial-Abtheilungen ist gewöhnlich auch Gelegenheit zum Erlernen des Englischen und Italienischen gegeben, wie dies im obenstehenden Lektionsverzeichnisse auch angezeigt ist.

Gehen wir nun zu dem

Sachunterricht über, so sind es drei Fächer, welche als allgemeine Pensen den gelehrten Schulen gelten: Geschichte, Geographie und Arithmetik. Dass früher auch die württembergischen Schulen an der allgemeinen Schuld Theil genommen haben, diese Fächer auf eine uns jetzt beinahe unbegreifliche Weise zu vernachlässigen, ja mitunter geradezu zu versäumen, kann nicht in Abrede gestellt werden. Es ist in dieser Beziehung auch hier schon lange bedeutend anders geworden; doch fällt es bei den beiden ersten Fächern auf, dass sie im Stuttgarter mittlern und untern Gymnasium so gar sparsam bedacht und auf das Minimum von Zeit reducirt sind. Wenn diess in den lateinischen Landschulen geschähe, so wäre es nicht zu wundern; allein gerade in vielen derselben wird auf beide Pensen mehr Zeit verwendet, und in dem obigen Gymnasium liesse sich diese Zeit leicht gewinnen, wenn von den 15. Stunden Latein 1 oder 2 abgetreten werden wollten. Dass dies ohne Gefahr für das Latein geschehen könnte, ergiebt sich aus den Thatsachen, die oben bei Gelegenheit der lateinischen Schulen angegeben worden sind. Da diese beiden Fächer, Geschichte und Geographie, ferner bei den im 14. Jahre vorgenommenen Prüfungen für den Eintritt theils in die Seminarien, theils in die obern Gymnasial-Abtheilungen nicht vorkommen, so fällt eben damit der gemeinsame Maassstab für ihre Behandlung, und die dadurch erzielten Leistungen weg, und so ist es denn erklärlich, wenn nach Inhalt und Methode noch eine ziemliche Ungleichheit stattfindet. Bei dem geographischen Unterricht darf unsern Schulen übrigens das Zeugniss gegeben werden, dass der neuere Standpunkt einer wissenschaftlichen Auffassung und Darstellung nicht ignorirt, und auch in beschränkter Zeit doch Etwas geleistet wird. Die Gewöhnung an Anstrengung, welche die Schüler durch den classischen Unterricht erlangen, versagt auch hier ihre Dienste nicht. In den höhern Classen wird im gesammten Sachunterricht, in Geschichte, Geographie, in Arithmetik und Geometrie, der Cursus neu be-

gonnen, was theils um der etwas wissenschaftlichern Begründung willen, die nun möglich wird, theils zur Herstellung der nöthigen Einheit allerdings nicht unzweckmässig erscheint, indem die Seminarien ihre Schüler aus allen Anstalten des Landes erhalten, und auch in den obern Gymnasien nicht bloss die eigenen Schüler der Anstalt vorrücken, sondern, zumal in dem der Hauptstadt, nahezu die Hälfte der Gesammtzahl aus den lateinischen Schulen des Landes herbeikommt. So bilden denn hier die Geographie und Geschichte einen in sich abgeschlossenen Cursus, bei dem übrigens natürlich einige Bekanntschaft mit einem Theile des Inhalts vorausgesetzt wird. — Während in der Geographie der Inhalt die Hauptsache ist, und auch bei minder befriedigender Auffassung und Behandlung doch seine Dienste thut, ist bei der Geschichte die Wirkung des Objects bekanntlich viel mehr durch die Form bedingt. Nicht nur, dass eine lebendige geistreiche Darstellung erst das rechte Interesse dafür erzeugt, und die Schüler auch lebendig ergreift, sondern es ist noch weit mehr die sittlich-religiöse, d. h. christliche Weltanschauung, um welche es sich hier handelt, durch welche der Geschichtsunterricht erst seine tiefere Bedeutung erhält, und für welche der Schüler gerade durch das Medium der Geschichte so natürlich und ungezwungen gewonnen und herangebildet wird. Beides aber, eben diese tiefere geistige Auffassung der Geschichte, wie eine lebensvolle Behandlung, ist nicht Sache eines jeden Lehrers, und kann am wenigsten befohlen werden. Um so wichtiger ist desswegen bei diesem Fache ein gutes Lehrbuch, das dem Schüler in die Hand gegeben wird. Referent hat früher in diesen Blättern „Dittmar's Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für gelehrte Schulen" angezeigt, und er glaubt auch hier wieder darauf hinweisen zu müssen. Neben einer ungemein zweckmässigen methodischen Einrichtung zeichnet es sich durch eine ernste christliche Grundanschauung der Geschichte, sowie durch gedankenreiche Kürze und eine körnige Sprache aus. Solche Bücher, die den Knaben von frühe an Jahrelang begleiten, verwachsen allmählig nach Form und Inhalt mit seiner eigenen Vorstellungsweise, und geben einen nicht ganz kleinen Beitrag zur Entwicklung und Bildung einer ernsten und tüchtigen Gesinnung. — In mehreren Anstalten des Landes ist es übrigens bereits eingeführt.

Ueber den mathematischen Unterricht ist nichts besonderes zu sagen. Soweit dem Referenten die gelehrten Anstalten des übrigen deutschen Vaterlandes bekannt sind, wird das, was in Wüttemberg dafür geschieht, so ziemlich mit dem Stande und der Behandlung auch auswärtiger Anstalten übereinstimmen. Erst in den höheren Classen tritt Algebra hinzu. Die Geometrie kommt in den latein. Schulen selbst nur selten vor. Dagegen wird sie in den Seminarien und Ober-Gymnasien getrieben und umfasst die Planimetrie und Stereometrie nebst der ebenen Trigonometrie.

Naturgeschichte erscheint als elementarisches Bildungsmittel in einzelnen Elementarschulen, doch aber nicht sonderlich fruchtbar. Soll dieses Unterrichtsfach für die Elementarbildung Früchte tragen, so muss es von der unmittelbaren Anschauung ausgehen, und erfordert Kenntnisse und methodisches Geschick vom Lehrer. Alsdann allerdings besitzt es eine besondere Bildungskraft; allein diese Bedingungen finden sich eben nicht gar zu häufig bei den Lehrern lateinischer Elementarclassen. Nicht übersehen sollte übrigens auch der sittlich humane Einfluss werden, den die Beschäftigung mit der Natur und besonders mit der Thierwelt auf das Kind äussert. Erzählungen und Schilderungen der Lebensweise der Thiere, ihrer Kunsttriebe u. s. w. machen dem Kinde nicht nur viele Freude, sondern flössen ihm auch Theilnahme für das Thier ein, bringen es seinem Mitgefühl näher, und geben dadurch zu einer gesunden, christlich humanen Gemüthsbildung gewiss auch ihren Beitrag. Im obern Gymnasium in Stuttgart wird in zwei Jahrescursen eine Uebersicht über die drei Naturreiche mit der Einleitung in die Chemie gegeben, sowie in einem $1\frac{1}{2}$jährigen die Physik gelehrt, welch letztere übrigens an sämmtlichen Gymnasien vorkommt.

Endlich tritt in dem höhern Cursus noch die philosophische Propädeutik mit Psychologie und Logik hinzu. Im Gymnasium in Stuttgart hatte

man sich früher, wie diess überhaupt am Schlusse des vorigen Jahrhunderts überall Sitte war, bis zur Metaphysik, philos. Moral, Naturrecht, Geschichte der Philosophie und philos. Encyclopädie verirrt, was theils eben aus der damaligen allgemeinen Ansicht, theils aus den eigenthümlichen Verhältnissen dieses Gymnasiums zu erklären ist, das am Ende des 18. Jahrhunderts nach Aufhebung der hohen Karlsschule in Stuttgart eine Zeitlang eine Art Ersatz für diese Anstalt bilden sollte. Allmählich kam man natürlich zur Erkenntniss dieses Missgriffs, beschränkte diese gelehrte Ueberhebung in immer bescheidenere Grenzen, bis endlich im Jahr 1813 der Unterricht nur noch Psychologie in der VIII. Classe, Logik in IX und Geschichte der Philosophie in X umfasste, 1841 aber auch die letztere vollends wegfiel, und nun der ganze philos. Unterricht mit Psychologie und Logik auf die 2 obersten Jahresclassen (IX und X) beschränkt ist, eine Anordnung, welche im Wesentlichen auch in den übrigen höhern Anstalten stattfindet.

Vom technischen Unterrichte kommt der Gesang in allen Anstalten Württembergs ohne Ausnahme vor. Es sind nun gerade 20 Jahre, dass Kocher durch seine Schrift: „Die Tonkunst in der Kirche" eine höchst erfolgreiche Anregung gegeben hat. Durch seinen künstlerischen Enthusiasmus und seine vielseitige Thätigkeit zog er Viele ins Interesse und wusste in unserm ohnedies gesanglustigen, liederreichen Schwaben eine grosse allgemeine und frische Bewegung hervorzurufen. Ueberall bildeten sich rasch Vereine theils für den 4stimmigen Kirchen-, theils für den veredelten Volksgesang. Für beiderlei Bestrebungen wurden Feste veranstaltet, theils kirchliche, indem man sich an hohen kirchlichen Feiertagen zu besondern Abendgottesdiensten vereinigte, bei welchen Choräle und Figuralgesänge von imponirenden Chören ausgeführt wurden, und das Ganze durch einen kirchlichen Vortrag einen Mittelpunkt erhielt; theils die bekannten Liederfeste, zu welchen sich Theilnehmer beinahe aus allen Gauen des Landes versammelten, und welche sogar die Anfänge von wirklichen edlern Volksfesten zu werden versprachen. Hat sich diese sanguinische Hoffnung auch nicht ganz verwirklicht, so muss man doch gestehen, dass viel geschehen, und dass namentlich der wohlthätige Einfluss auf Veredlung des so wichtigen und doch sittlich so entarteten Volksgesanges nicht ausgeblieben ist. Freilich ist auch die Sache nicht blos Privatsache geblieben, vielmehr, um was es sich hier handelt, haben unsere höchsten Kirchen- und Schulbehörden das Unternehmen wesentlich unterstützt, den Gesangunterricht nach diesen neuen so einfachen Grundsätzen in allen Volks- und gel. Schulen eingeführt, und ihm dadurch erst eine feste und sichere Unterlage gegeben. Denn was die Jugend in sich aufnimmt, das tritt dann von selbst in das Volksbewusstsein ein und wird sein Eigenthum. So ist denn seit jener Zeit ein zweckmässiger Gesangunterricht in sämmtlichen Schulen zu treffen, und wie bei den Schulfeierlichkeiten einer kleinen lat. Schule ein von frischen und klaren jugendlichen Stimmen rein gesungener mehrstimmiger Choral einen wohlthätigen Eindruck macht, so haben in den grössern Anstalten bei öffentlichen Prüfungs- und Redeacten die einleitenden und besonders durch die erstarkten Stimmen reifender Jünglinge getragenen vollen Chöre etwas wahrhaft Ansprechendes und Erhebendes.

Für den Zeichenunterricht konnte von jeher aus naheliegenden Gründen nur wenig geschehen: es fehlte an Lehrern und an Zeit. Auch hat diese Kunstfertigkeit neben aller formellen wie technischen Wichtigkeit, die ihr nicht abzusprechen ist, doch nicht die unmittelbar aus dem Gemüthsleben hervorgehende, auf dasselbe zurückwirkende und dadurch allgemeine Bedeutung, wie der Gesang, der noch überdies durch das kirchliche Bedürfniss geboten ist, so dass es zwar wünschenswerth erscheint, dass auch hier diesem Bildungsmittel Gelegenheit geboten werde, dass es aber nicht als wesentlicher Mangel betrachtet werden darf, wenn dies nicht geschieht. Dass an grössern Anstalten dafür gesorgt ist, versteht sich von selbst: auch ist es bereits auf vielen lat. Landschulen durch die neben ihnen errichteten Realschulen geschehen. (Fortsetzung folgt.)

III. Uebersichten.

VI. Uebersicht der Schulschriften.

Andeutungen zur Parallelgrammatik besonders der deutschen, lateinischen und griechischen Sprache. Von Dr. *G. T. A. Krüger*, Director und Professor. (Osterprogramm 1843 des Ober-Gymnasiums zu Braunschweig.)

Einer der gelehrtesten Kenner der alten Sprachen gibt in dieser Abhandlung (38 S. 4.) sein Gutachten über den Gedanken einer Parallelgrammatik ab und zugleich einen kritischen Bericht über das bis zur Stunde für Ausführung dieses Gedankens Geleistete. Wie von einem so einsichtigen Schulmanne zu erwarten, fasst Hr. K. den fruchtbaren Gedanken der Parallelgrammatik wie er gefasst sein will, wenn er fruchtbar bleiben soll, also nicht als comparative Grammatik, deren Zweck ein wissenschaftlicher ist; nicht als Collectivgrammatik (wie sie theilweise in dem sonst werthvollen Buche von *Savels* vorliegt); auch nicht so, wie Hr. *Wurst* meint, man könne einen Knaben, wenn man nur Alles nach dem Leisten der „Sprachdenklehre“ zuschneide, zwei bis drei fremde Sprachen zugleich beginnen lassen; sondern Hr. K. hat nur die Einheit des Sprachunterrichtes im Auge, und will diese Einheit durch geflissentliche Gleichförmigkeit der verschiedenen Grammatiken in der Behandlung des Gleichartigen vermehren und dadurch das Lernen erleichtern. Ref. muss die Leser der Revue bitten, sich die Abhandlung (die besonders käuflich sein sollte) selbst anzusehen; der Hr. Verf. hat auf meine Bestrebungen so sehr Rücksicht genommen (wofür ich ihm aufrichtig danke), dass ich mich auf diese summarische Anzeige beschränken und auf eine ausführliche Reproduction ihres Gehaltes verzichten muss. Natürlich hat es mir eine grosse Freude machen müssen, dass ein so gelehrter Grammatiker die von mir in meinen Lehrbüchern und Abhandlungen versuchten kleinen Verbesserungen in der grammatischen Wissenschaft grösstentheils hat acceptiren können. Eine noch grössere Freude aber ist es mir gewesen, dass die Freunde der Logik im Unterricht an Hrn. K. einen wackern Bundesgenossen gegen die jetzt einreissende und da und dort in Gunst stehende Misologie erhalten haben. Wenn das so fortgeht, so werden die Candidaten des höheren Schulamts in Kurzem neben dem Zeugnisse, dass sie der Demagogie nicht verdächtig sind, auch ein Zeugniss brauchen, dass sie von der Grammatik nichts verstehen.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Das Gefühl des Menschen.
Eine psychologische Abhandlung.

Von *Heinrich Langethal.*

Der Begriff von Fühlen und Gefühl sowohl an sich, als in seinem Verhältniss zum Erkennen, ist noch keineswegs zu solcher übereinstimmenden Klarheit gebracht, dass eine weitere Erörterung desselben überflüssig wäre. Im Gegentheil muss sich das Bedürfniss solcher Erörterung als ein dringendes herausstellen, wenn man die Ergebnisse, welche uns die in der neuern Zeit darüber angestellten Untersuchungen darbieten, achtsam verfolgt. Dem Einen nämlich ist das Gefühl das ursprünglichste Geistesvermögen, so dass Alles, was wir denken und erkennen, zuerst in ihm sich kund thut. Sie halten es mit einem schon sehr alten Satze: „Nichts ist in unserm Denken und Erkennen, was nicht vorher in unserm Gefühle gewesen wäre.“ (Nihil est in intellectu, quod antea non fuerit in sensu.) Den Andern ist gerade umgekehrt das Gefühl ein erst vom Denken schlechthin Abgeleitetes; sie stimmen in den gleichfalls alten Ausspruch ein: „Nichts ist in unserm Gefühle, was nicht vorher in unserm Denken und Erkennen gewesen wäre.“ (Nihil est in sensu, quod antea non fuerit in intellectu.) Dieser Widerstreit ist also schon ein alter; aber zum Theil ganz neu ist die weitere Erörterung dieser Aussprüche. Die Ersteren gehen nämlich wieder in ganz entgegengesetzten Bestimmungen völlig aus einander. Während die Einen von ihnen bei allem Denken und Urtheilen zum Gefühle als dem letzten Entscheidungsgrunde ihre stete Zuflucht nehmen, indem das Gefühl als das Ursprünglichste und Einfachste aller unsrer Erkenntniss und Wissenschaft zum Grunde liege, und darum zur tiefsten Beachtung und sorgfältigsten Ergründung unsrer Gefühle auffordern; setzen sich die Andern mit dem Gefühle in den bestimmtesten Gegensatz, behauptend, nur indem man sich von diesem zwar ursprünglichen, aber schwankenden und dunkeln, ja verworrenen Gefühle losmache, es gleichsam aus sich hinauswerfe, komme man zu wahrer Geistesanschauung, und so auch erst zum wahren Inhalte dieses ursprünglichen Gefühles. Sie haben diese Ansicht mit hohem Geiste zu einer ganz neuen Weltanschauung durchgebildet. — Aber auch diejenigen, welche das Gefühl als ein Abgeleitetes erklären, stehen einander gegenüber durch völlig

verschiedene Urtheile über dasselbe. Während die Einen das Gefühl, obgleich als abgeleitet und seinen Grund im Denken habend, hochschätzen und ihm seinen ganzen Werth zuerkennen, besonders auch wegen seines Einflusses auf die Strebungen und das Wollen des Menschen, verwerfen es die Andern als völlig verderblich, und wollen ihm auch nicht die fernste Bestimmung, die das Leben durch dasselbe erhalten könnte, einräumen. — Noch Andre unterscheiden das Fühlen gar nicht vom Denken, sondern bestimmen es als ein nur dunkles Vorstellen, Begreifen und Urtheilen. — Zu allen diesen Verschiedenheiten kommen noch solche Erörterungen über das Gefühl, in welchen sogar nicht einmal der Sinn des Gefühls von dem Gefühle überhaupt unterschieden, sondern auf wunderliche Weise damit vermischt wird. Es wird nämlich ausser den andern Sinnen nur ein Tastsinn angenommen und der Sinn des Gefühls als leibliches Lebensgefühl oder Gemeingefühl gedeutet. — Genug, je mehr man prüfend die jetzt unter uns bestehenden Ansichten und Urtheile über das Gefühl vergleicht, um so mehr tritt einem dies Gebiet nicht viel anders als eine babylonische Verwirrung entgegen.

Es zeigt sich uns hier aber ein allgemeines Lebensgesetz: „Je näher dem Menschen etwas ist, um so schwieriger ist dessen Erkenntniss.“ Was kann uns nun näher sein, als gerade unsre Gefühle; sie bilden ja unser innerstes, eigenstes Leben. Wenn aber durch die ganze Entwicklung der Menschheit immer klarer und ernster die Forderung geht: „Mensch, erkenne dich selbst!“ wenn immer einsichtlicher nachgewiesen wird, dass in dieser Erkenntniss alle Erkenntniss und Weisheit des Lebens begründet ist: so wird daraus erhellen, welche Bedeutung es hat, über unsre Gefühle eine klare Erkenntniss zu gewinnen. Möchte die nachfolgende Mittheilung ein Anstoss zu weiterer Erörterung dieses wichtigen Gegenstandes in dieser der Erziehung gewidmeten Zeitschrift werden! Es kann nicht zweifelhaft sein, dass dieser Punkt gerade das Wesen der Erziehung betrifft.

Das Fühlen kann man am einfachsten bestimmen als ein Innewerden von etwas, und wenn es im stärkern Maasse da ist, als ein Durchdrungen- oder Erfülltwerden von etwas. Der letztere Ausdruck mag auch sprachlich mit Fühlen verwandt sein. In dieser Bestimmung unterscheidet sich das Fühlen aufs Bestimmteste zunächst vom Begehren und Wollen, indem bei diesem ein schon In-uns-Seiendes sich zu vollziehen sucht, sich im Verhältniss zur Aussenwelt oder zur eignen Innenwelt zu verwirklichen strebt. Aber es unterscheidet sich auch eben so bestimmt vom Denken, dieses in seiner allgemeinen Bedeutung genommen, wo es Wahrnehmen, Anschauen, Vorstellen eben so gut wie Erkennen u. s. w. unter sich begreift. Im Denken nämlich richten wir unsern Geist auf einen Gegenstand hin, merken darauf, dringen in denselben ein, erfassen ihn in seinem Innern: lauter Selbstthätigkeit. Das Denken hat immer zum Ziele

das selbstthätige Erfassen eines Gegenstandes; wogegen das Fühlen mehr blos ein leidendes Geschehen, ein Vorsichgehen in uns ausdrückt, was mit dem Worte Innewerden sehr gut bezeichnet ist. — Andrerseits bleibt das, was wir uns im Denken aneignen und angeeignet haben, immer ein Gegenständliches: eben indem es unser Geist sich ganz bestimmt gegenüber stellt, hat er darüber Klarheit. Im Fühlen dagegen bleibt das, was wir fühlen, uns nicht mehr gegenständlich, sondern dringt in unser Leben ein, wird ganz uns innen. Wenn wir darum sagen: ich bin dessen inne geworden, so meinen wir vor allem: ich habe das Gedachte in meinem Leben erfahren, was für Zustände es in mir hervorgebracht hat. Erst indem das von uns Gedachte in unser Gefühl sich senkt, wird es uns recht und ganz eigen. Daher die Mahnung: „Fühle den Gott, den du denkst!“ — Dies kann nichts anders bedeuten, als: lass ihn ganz dein Leben durchdringen, so dass er auch auf dein Wollen übergehe, und so in allem deinem Thun hervortrete.

Das Gefühl ist demnach ein Innesein von etwas, oder auch in seinem stärkern Erweisen, ein Durchdrungen-, ein Erfülltsein von etwas. Das Gefühl bedeutet dann auch noch das Gefühlsvermögen, wo also in dem Worte Gefühl der Grund desselben, nämlich das Vermögen zu fühlen, erfasst wird. Es ist dies die bekannte metonymische Bedeutung, deren Beachtung wir in dieser Untersuchung füglich bei Seite lassen können, indem sie sich dann von selbst erklärt.

Gegen die ausgesprochene Bestimmung des Begriffs Fühlen könnte man einwenden, dass man auch das Denken in seinem höchsten Ziele, nämlich als Vernehmen, häufig eben so bestimme. Man sagt z. B. „ich bin in meinem Geiste davon durchdrungen,“ oder auch: „ich bin dess inne geworden.“ Wenn man diese Ausdrücke aber näher prüft, so sieht man, dass dann Vernehmen und Fühlen dessen, was man vernimmt, nicht von einander gesondert werden und dass man doch eigentlich das Letztere meint. Man kann übrigens den Begriff auch so fassen: Fühlen ist ein Bestimmtwerden in unserem Befinden. In dieser Erklärung wird man leicht jede Art des Fühlens wieder erkennen.

Es gibt nämlich verschiedene Arten des Fühlens; das ist es besonders, was die Untersuchung so schwierig macht. Darum ist hier vor allem klare Unterscheidung nothwendig, sonst ist man ohne Hülfe dem Irrthum verfallen.

Dasjenige, dessen wir inne werden, oder von dem wir durchdrungen und erfüllt werden, kann nun zunächst ein Zustand unsers Leibes sein. Daraus geht hervor das leibliche Fühlen, das leibliche Lebensgefühl oder auch Gemeingefühl. Dies Gefühl erscheint schon im Embryo, — wir schliessen es aus seiner Bewegung, — und verlässt den Menschen nie wieder, so lange er seinen Leib hat.

Um aber den Gegenstand unsrer Betrachtung recht zu erfassen,

müssen wir sogleich hier etwas tiefer gehen. Der Mensch, als das Ziel der Erdnatur, hat nicht nur die frühern Lebensstufen der Natur auf gewisse Weise zugleich in sich, was man in der Benennung des Mikrokosmos auszudrücken gesucht hat, sondern er geht sie auch vorher selbst nach einander durch. So stellt das befruchtete Ei, in welchem das Menschenwesen zuerst sein Dasein gewinnt, die Stufe des Stofflebens dar. Das darin erweckte Leben bildet nun ganz selbstthätig aus sich das ganze Gebäude des menschlichen Leibes, nichts dazu empfangend als einen eiweissartigen Stoff. Es ist derselbe Hergang, wie wenn aus dem erwachten Saamenkorne die ganze Pflanze sich erbaut, nur dass dort ein Menschenleib wächst, und dass der Lebensgrund, welcher diesen erbaut, nicht wie bei der Pflanze, mit dem Gebilde, das er geschaffen, abgeschlossen ist, sondern noch eine reiche Zukunft in sich trägt. Die nächste Entwicklung ist: dass der Lebensgrund, nachdem er seine Gebilde bis zu einem gewissen Punkte vollendet hat (wahrscheinlich bis dahin, dass alle Organe sich durchdringen können), dessen inne wird, was er hervorgebracht, d. i. dass er ein Gefühl von seinem geschaffenen Leibe und dessen Zustande bekommt. Dies ist nun das, was man leibliches Lebensgefühl oder auch Gemeingefühl nennt; es ist der erste ferne Schimmer von dem, was der menschliche Lebensgrund als Ziel in sich trägt, von dem Selbstbewusstsein. Die Wirkung dieses Gefühls ist die Bewegung: die Mutter spürt die Bewegung des Kindes unter ihrem Herzen: der Embryo hat die Stufe des Thierlebens betreten. — Aber auch dieses Thierleben ist es nur der Form nach; denn in dem menschlichen Lebensgrunde ruht der Geist, der sich auch schon in dem menschlichen Leibe sein angemessenes Organ geschaffen. Darum ist schon dieses leibliche Fühlen des Embryo ein wesentlich menschliches.

Wir nennen aber auch einen unsrer Sinne Gefühl. Der Lebensgrund des Menschen hat sich nämlich an der Oberfläche seines von ihm geschaffenen Leibes zugleich Sinnglieder angebildet, vermittelst deren er sich die Beschaffenheit der ihn umgebenden Dinge nahe bringt, sie in sich findet, empfindet. Diese Sinnglieder beginnen ihre Thätigkeit sogleich mit der Geburt des Kindes. Die Empfindungen, welche vermittelst des Gesichts und Gehörs dem Menschen werden, lassen an sich in der Regel das leibliche Lebensgefühl fast unberührt. Wie bleibt doch der Zustand unsers leiblichen Lebens so ganz unverändert, wenn wir durch Sehen z. B. eines Baumes eine Empfindung in unsern Augen, oder durch Hören eines Glockenschlages eine Empfindung in unsern Ohren bekommen. Ein Anderes ist, wenn durch dieses Sehen oder Hören geistige Vorstellungen erweckt werden und Gefühle in uns erregen; denn das sind nicht mehr leibliche Gefühle. Und wieder ein Anderes ist es, wenn durch grelle Einwirkungen auf diese Sinnglieder Schmerz in ihnen

erzeugt wird, denn hier ist durch diesen zu grossen Reiz zugleich der Sinn des Gefühls erregt, und vermittelst dessen empfinden wir den Schmerz. — Dagegen werden durch die Empfindungen in den übrigen Sinngliedern unmittelbar mehr oder weniger Veränderungen in unserm Lebensgefühle hervorgebracht. Wenn wir eine Speise riechen oder schmecken, so werden dadurch sogleich bestimmte Gefühle des Wohlgefallens, Missbehagens u. s. w. in uns erregt. Am meisten findet dies aber statt bei demjenigen Sinngliede, welches über unsern ganzen Leib, selbst über die übrigen Sinnglieder verbreitet ist und eben der Sinn des Gefühls genannt wird. Wir mögen uns denken welche Empfindungen wir wollen, die durch diesen Sinn uns geworden sind, z. B. die Empfindung von Wärme, wenn wir im Winter in unsre Wohnstube treten, von Kälte, wenn wir in die Winterluft hinausgehen, von Flüssigkeit und Frische, wenn wir in einen Fluss gehen, von Härte, wenn wir an einen festen Körper stossen: immer ist dadurch zugleich unser leibliches Lebensgefühl in die unmittelbarste Bewegung gesetzt. Dieses gleichzeitige Erregtsein unsers Lebensgefühls ist wohl der Grund, warum dieser Sinn vorzugsweise vor den übrigen Sinnen Gefühl genannt worden ist. So wahr und richtig diese Bezeichnung ist, so sehr macht sie die richtige Auffassung unsers Gegenstandes schwierig, indem sie die klare Auseinanderhaltung der mit gleichem Namen bezeichneten, aber an sich verschiedenen Dinge erschwert. Wir müssen darum diejenige Empfindung, die durch Berührung eines Gegenstandes mit unsrer über den ganzen Leib ausgespannten Haut und den unter derselben befindlichen Nervenwärzchen hervorgebracht wird, und vermittelst welcher wir die Beschaffenheit dieses Dinges wahrnehmen können, wohl unterscheiden von der dadurch zugleich in uns hervorgebrachten Veränderung unsers Lebensgefühls, also wohl unterscheiden die Ursache von der Wirkung, und somit den Sinn des Gefühls von dem leiblichen Lebensgefühle. So kann ich ja recht gut unterscheiden die Empfindung eines spitzen oder scharfen Gegenstandes von dem schmerzhaften Gefühle, das er mir verursacht, indem er auf oder gar in meine Hand eindringt, wiewohl beides in Einem stattfindet. — Das Gefühl als Sinn gehört nicht in unsre Betrachtung, wird darum von jetzt an von ihr ausgeschlossen.

Es kann aber auch dasjenige, dessen wir inne werden, von dem wir durchdrungen und erfüllt werden, ein Gebilde unsers Geistes, eine Anschauung, Vorstellung, überhaupt irgend ein Gedanke sein. So bekommen wir geistige Gefühle. Die Empfindungen nämlich, die durch uns umgebende Dinge und ihre Eigenschaften in unsern Sinngliedern erregt worden sind, bedürfen der Deutung, um verstanden zu werden. Ohne diese würden sie entweder so gut als gar nicht für uns da sein, oder wir würden sie in ihren Wirkungen nur als Veränderungen unsres leiblichen Lebensgefühls auffassen. Wenn unser Geist z. B. in

die Betrachtung eines Gegenstandes versenkt ist, so können unsre Augen und Ohren Einwirkungen von um uns befindlichen Gegenständen bekommen, dennoch sind sie für uns gar nicht da. Die Einwirkungen auf die übrigen Sinne können wir nicht so leicht übersehen, aber ohne dass wir unser geistiges Auge aufthun, würden wir z. B. in kalte Luft versetzt, nur eben fühlen, dass wir frieren, ohne uns die Ursache dieses Gefühles, nämlich der kalten Luft bewusst zu werden. Aber unser Geist, der mit dem ersten Beginn unsers Seins in unserm Lebensgrunde ruhte und später, wahrscheinlich zugleich mit dem Erwachen der Sinne, zum Dasein und Leben erwachte, dieser unser Geist fasst die in seinen Sinngliedern erregten Empfindungen auf und deutet sie. So entstehen uns zunächst die Wahrnehmungen, Anschauungen und Vorstellungen. Schon in dieser Thätigkeit bleibt unser Geist keineswegs bei dem Dargebotenen, nämlich bei diesen sinnlichen Empfindungen stehen, sondern in eigner Spur dringt er in das Innere der Gegenstände ein; und je mehr er dieses Innere an sich erfasst, um so mehr stehen in Klarheit die Begriffe vor uns. Aber auch bei diesem Erfassen des Wesens der Dinge bleibt er nicht stehen, sondern vom Wesen dringt er zum Wesen alles Wesens, er erhebt sich zur Gemeinschaft mit seinem Ursprunge, mit dem Geiste aller Geister; und in dieser Einheit hilft er bauen an dem ewigen Bau des Lebens.

Alles was der Mensch mit seinem Geiste so erfasst und vernimmt, davon wird er auch leiblich durchdrungen, das senkt sich ihm auch in sein Herz, oder dessen wird er auch inne, das heisst nichts anders als: das fühlt er auch. So entstehen die geistigen Gefühle. Wenn wir z. B. das Veilchen, die Rose betrachten, oder sie uns vorstellen, so haben wir zugleich ein Gefühl davon in uns, und diess wird wohl immer ein Gefühl des Wohlgefallens, der Freude etc. sein, wenn keine andern Vorstellungen sich damit vereinigen. Oder wenn wir denkend das Sein eines Menschen erfassen, so haben wir mit dem Gedanken von ihm ebenfalls zugleich ein Gefühl, und dieses ist entweder ein Gefühl der Liebe, der Achtung und Freude, oder des Gegentheiles, oder auch wohl aus beiden gemischt. Und dringt unser Geist zum Grunde alles Seins und Lebens, so ist auch dies Denken mit einem Gefühle von ihm begleitet, und darin sind enthalten die Gefühle von Anbetung, Ehrfurcht, Liebe, Hingebung u. s. w. Und entnimmt unser Geist aus diesem Urgeiste die Idee, wie alles Leben sein und werden soll, so haben wir auch von dem Inhalte dieses Gedankens ein Gefühl, und in ihm zugleich ein Gefühl der Erhebung, Freude, Liebe, Dank u. s. w. indem dieses Gefühl so ganz unserm Wesen entspricht. Und bemerken wir Leben, das diesem Gedanken zuwider ist, so haben wir auch davon ein Gefühl, es ist ein Gefühl von Widerwille, Abscheu u. s. w. Zu dieser unendlichen Verschiedenheit der Gefühle kommt noch eine andre Verschiedenheit, welche aus

dem verschiedenen Grade der Klarheit, Tiefe und Erfassendheit des Denkens hervorgeht; alle Feinheit, Tiefe, Innigkeit unsrer Gefühle, sowie ihr Gegentheil, haben einzig darin ihren Grund.

Der Lebensgrund des Menschen oder der menschliche Geist im weitern Sinne, sofern er das Leben denkend erfasst und in das Wesen desselben eindringt, heist Geist im engern Sinne; sofern er aber von diesem geistig Erfassten und Vernommenen durchdrungen wird, sofern er es auch fühlt, heisst Gemüth. Nur wo Geist ist, kann Gemüth sein! Das Thier, weil des Geistes ermangelnd (nur Aeusserliches wahrnehmend und unterscheidend), ohne die leiseste Spur von einem Eindringen in das Innere der Gegenstände, in das Wesen des Lebens), hat auch kein Gemüth. Also: wo kein Denken, da auch kein geistiges Fühlen! Es leuchtet ein, dass hier Denken im weitern Sinne zu verstehen ist, so dass es nicht blos das völlige Erfassen des Wesens eines Gegenstandes bezeichnet, sondern schon die Anfänge desselben, das Wahrnehmen, Anschauen und Vorstellen, und nicht blos das geistige Eindringen in die Sinnenwelt, sondern auch das sich Erheben zum Geiste an sich.

Hier ist nun der Ort, wo wir die gleich Anfangs berührte Ansicht, nach welcher das Fühlen die ursprüngliche Geistesthätigkeit sei, und von welcher wir aussprachen, dass sie mit seltenem Geiste zu einer allgemeinen Weltanschauung durchgebildet worden, zu prüfen haben. Sie behauptet: „Alles Denken und Erkennen gehe zuerst ursprünglich vom Fühlen aus; jedoch so, dass der Geist des Menschen von diesem ursprünglichen Gefühle sich losmachen, es aus sich hinausstellen und so zugleich es als ein Anderes zu erfassen suchen solle. Nur so komme der Mensch zur Anschauung, Vorstellung, überhaupt zum Denken, und zum Bewusstsein vom wahren Inhalte des ursprünglichen Gefühls. Wohl ist auch hier die alte Behauptung festgehalten: „Nichts ist in unserm Denken und Erkennen, was nicht vorher im Gefühle gewesen wäre;“ neu aber ist die Zurückführung selbst auch dieses Fühlens auf den Geist als seine Ursache, so dass die Einheit des menschlichen Wesens festgehalten und nachgewiesen ist; und neu ist die geistvolle Durchführung, die alles Besondere zu einem grossen Ganzen erbaut.

Diese Ansicht legt sich im Nähern auf folgende Weise dar: — Ich erblicke z. B. irgend ein hohes Werk der Baukunst, etwa einen Dom. Der erste Act ist nun ein blosses sinnliches Sehen (also ein Empfinden, welches in dem Sinngliede des Gesichts, meinem Auge dadurch erregt wird). Der zweite ist die Erregung meines Gefühls (also dass mein Leben dieser Empfindung inne, von ihr durchdrungen wird). Der dritte Act ist: mich aus dem Erstaunen herauszuarbeiten, d. h. ich muss aufmerken, was in meinem Gefühle vorgeht, sonst würde ich dies Wunder der Baukunst nur angaffen, nicht anschauen. Der vierte Act ist also: dass ich aus der unmittelbaren Innerlichkeit meines Fühlens durch

die Aufmerksamkeit auf die Sache in ihrer Gegenständlichkeit (Objectivität) zurückgehe, mich von Innen nach Aussen wende. So erfasse ich anschauend mein Gefühl, und diese Anschauung von dem Kunstwerke bleibt mir, ich habe ein Bild davon in mir, zu dessen Erneuerung oder Wiedererinnerung ich der unmittelbaren Aeusserlichkeit des Kunstwerks nicht mehr bedarf. Ganz ähnlich wird der geistige Hergang auch beschrieben beim Hören einer Musik u. s. w.

Wohl ist sehr richtig der erste Act aufgefasst, dass nämlich unser Sinnglied eine Empfindung von dem Gegenstande erhält. Aber vom ersten zum zweiten Acte ist ein Sprung! Wie, von dieser sinnlichen Empfindung, die, wenn unser Geist sich nicht wahrnehmend auf sie richtete, für uns so gut als gar nicht da wäre, sollte sogleich unmittelbar unser geistiges Gefühl erregt werden? durch sie unmittelbar sollten wir in Bewunderung und Erstaunen gerathen? Um nur zum Bewusstsein eines Gegenstandes zu kommen, der diese sinnliche Empfindung verursacht hat, bedarf es schon der geistigen Thätigkeit des Hinmerkens. Wir müssen diese Sinnesempfindung deuten, so erst sehen wir wirklich, so erst nehmen wir den ausser uns befindlichen Gegenstand, hier diesen Dom, wahr. In diesem Wahrnehmen können wir zugleich die Grösse und Ausserordentlichkeit aller Verhältnisse an diesem Dome erblicken. Diese Ueberschauung, die wie ein Blitz durch unsern Geist leuchtet, erweckt in demselben die Ahnung von dem Geiste, der in diesem Bauwerke sich geoffenbart hat. Der Geist hat den Geist erblickt, aber auch nur erblickt, es ist nicht etwa schon ein Erkennen, sondern nur ein Ahnen. Und das ist der zweite Act. Wir müssen diesen Geistesblick wohl unterscheiden von dem erst durch ihn verursachten Gefühle; aber weil er so schnell vorübergeht, und weil die durch ihn verursachten Gefühle so fast gleichzeitig mit ihm sind, darum ist es so leicht ihn zu übersehen. Der dritte Act nun ist erst das von diesem Ahnen Durchdrungenwerden, das Fühlen dessen, was im Geiste geworden. Alle folgenden Acte sind richtig, müssen aber anders gedeutet werden. Es wird gesagt: ich muss mich von diesem Gefühle losmachen, um eine Anschauung zu bekommen. Gesetzt aber, es machte sich einer nicht davon los, oder er würde so schnell von dem Gegenstande entfernt, dass ihm dies nicht möglich geworden: hat er jetzt gar keine Vorstellung von dem Gegenstande in sich? Allerdings, nur keine klare, sondern eine vielseitig dunkle. Das beweist, wie sein Geist schon wahrgenommen und angeschaut hatte, aber nur ganz im Allgemeinen. Je tiefer diese Anschauung in das Wesen des Gegenstandes eindrang (was einen schon gebildeten Geist voraussetzt), um so tiefer ist er auch davon in seinem Gefühle ergriffen, es ist ein Gefühl der Bewunderung, des Erstaunens. Aber es bedarf nun nicht sowohl eines sich Losmachens von diesem Gefühle, eines Hinauswerfens

desselben aus sich; sondern je lieber uns dieses Gefühl ist, um so mehr richten wir unsern Geist ganz unwillkürlich auf den Gegenstand hin, der die Ursache dieses Gefühles ist, um ihn näher und genauer zu erfassen, um das allgemeine Bild von ihm bis in alle Besondernheiten, soweit für uns möglich, in uns zu vollenden, ja um es nicht nur nach seiner äussern Gestalt, sondern auch nach seinem Wesen, nach dem ihm zum Grunde liegenden Geiste zu erfassen. Dieses klare Anschauen und Erkennen wirkt gleichfalls wieder auf das Gemüth und erzeugt Gefühle. Diese Gefühle entsprechen aber eben so dem jetzt klaren Denken, es sind klare Gefühle, wie die frühern dem noch dunkeln Denken, es waren dunkle Gefühle.

Die Wahrheit dieser Ansicht, dass alle geistigen Gefühle erst Wirkung unsers Denkens sind, lässt sich aus Folgendem ersehen. Wir bestimmten das Gefühl als das Innesein oder auch Durchdrungensein von etwas. Somit geht dem Fühlen das Dasein von Etwas voraus. So musste erst unser Leib gebildet sein, bevor wir seiner inne sein, bevor wir leibliche Gefühle haben konnten. Ganz eben so muss erst eine geistige Entwicklung da sein, der Geist muss erst etwas angeschaut, gedacht haben, bevor wir dessen inne werden oder bevor wir geistige Gefühle haben können. Noch klarer muss die Wahrheit dieser Ansicht hervortreten, wenn wir dasjenige Denken und Fühlen betrachten, welches sich auf keinen vermittelst der Sinne zu erfassenden, sondern auf einen rein geistigen Gegenstand bezieht. Wir denken und erkennen Gott: wo ist nun für dieses Denken und Erkennen der erste Anfangspunkt? Die Empfindung in irgend einem Sinne kann es begreiflicher Weise nicht sein. Soll es nun ein unmittelbares Gefühl sein? — Wie soll das aber in uns kommen? Gott ist ein Geist; nur Gleiches und Verwandtes kann sich verstehen und mittheilen: folglich kann nur der menschliche Geist es sein, dem Gott sich mittheilt. Was er so empfängt, davon wird das Gemüth durchdrungen; dadurch erst fühlen wir es auch. Jesus spricht dasselbe klar in folgenden Worten aus: „Gott ist ein Geist, und die ihn anbeten, müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten.“ Aber dem dunkeln Denken oder den Ahnungen von Gott entsprechen die dunkeln Gefühle von ihm, so wie dem klaren Denken, der mehr durchleuchteten Erkenntniss von Gott die klaren Gefühle von ihm, die durchleuchteten religiösen Gefühle entsprechen.

Ich bringe aber für meine Behauptung noch einen Beweis aus der Natur. Die Natur ist eine bildliche Darstellung des Geistes, dies Wort in seiner allgemeinen Bedeutung als geistigen Lebensgrund, Geist überhaupt genommen. Was ist nun in der Natur das dem Geiste (in der engern Bedeutung als Denkvermögen) und dem Gemüthe (dem geistigen Gefühlsvermögen) Entsprechende? Offenbar Licht und Wärme. Nun aber ist wohl an sich klar, dass das Licht die Wärme erzeugt und nicht umgekehrt, dass also das Licht, wie innig auch Licht und Wärme mit einander

verbunden sind, dennoch das Erste und Ursprüngliche ist. So ist auch das Denken früher als das geistige Fühlen.

Was liegt aber daran, könnte jemand sagen, ob das Denken, oder das Fühlen, der Geist oder das Gemüth als das Ursprüngliche und Erste erkannt und angenommen wird? Abgesehen von dem Werthe, den die Wahrheit an sich hat, würde ein solcher durch diese Frage nur beweisen, dass ihm das Höchste seines Lebens noch nie, zum Gewinn oder Verlust, auf der Wage gestanden hat. Denken wir uns z. B. einen Menschen, der eine Entscheidung fassen soll, von welcher die Wendung seines ganzen Lebens abhängt. Denken wir ihn, dass er durch treuste Erfassung seines Innersten in allseitiger Erwägung seiner Umwelt jetzt einen Entschluss gefasst hat. Je entschiedener er Eines von beiden gewählt, um so mehr werden in den Augenblicken, wo sein Geist nicht in anstrengender Thätigkeit begriffen ist, sondern mehr frei sich bewegt, die Vorstellungen von dem entgegengesetzten Wege hervortreten, und sogleich wird sein Gemüth von dem bekannten Gute, das derselbe in sich hat, erfüllt sein. Sofern der Mensch nun die Erkenntnissquelle im Gemüth setzt, so ist er durch diese Gefühle sogleich aufgefordert, von Neuem nachzuforschen, da ja die Einheit und Uebereinstimmung des Lebens noch keineswegs vorhanden. Je tiefer die beiden vorstehenden Wege den Menschen in seinem Innern ergreifen, um so weniger ist bei diesem Standpunkte je zu einer Uebereinstimmung, zum innern Frieden zu kommen. Immer tiefer wird es den Menschen in diesen Widerstreit mit sich selbst hinabziehen. Gehen ihm nun nicht die Augen auf über die Unrichtigkeit seines Erkenntnissgrundes, oder schneidet ihm nicht gütig das Schicksal den einen Weg mit Nothwendigkeit ab: worin anders kann dann solcher Zwiespalt seines Innern enden, als entweder in tiefer Erkrankung seines leiblichen Lebens, oder was ungleich verderblicher, in völliger Erkrankung des Geistes, so dass er, immer mehr in seine besondre Welt versenkt, unfähig wird, die ihn umgebende Welt und dadurch auch die eigne sich noch richtig vorzustellen und zu denken, — alles Leben verrückt sich ihm.

Ganz anders, wenn der Mensch den denkenden Geist als Ursprung und Quell alles Vernehmens erkennt. Hat er sich für Eines entschieden, so weiss er: dieses Eine kann nur dadurch wieder aufgehoben werden, dass die Gründe desselben aufgehoben werden. Der Mensch forscht also sogleich nach den Vorstellungen, welche diese Gefühle hervorbrachten, ist darum sogleich von der Gewalt der dunkeln Gefühle befreit; er befindet sich sogleich im Gebiete der klaren Prüfung und Erörterung, deren schnelles Ergebniss entweder eine Bestätigung der frühern Erkenntniss ist, oder es hat sich ihm auch wohl ein noch nicht beachteter Punkt zu neuer Prüfung hervorgestellt. In beiden Fällen wird er ruhige Besonnenheit behalten; denn alles bleibt in demselben denkenden Geiste und wird von ihm geleitet. Darum hat

dieser Geist nun auch die Macht in sich, über die Gemüthsbewegungen zu herrschen, so dass sie keine Gewalt zu Trübungen oder gar Entzweiungen des Lebens haben können.

Das Gesagte ist jedoch nur eine Probe von dem Unheil, in welches uns diese Ansicht der Gefühle versetzen kann. Wenn ein tiefes Gefühl an sich und nicht in seiner Ursache, in dem denkenden Geiste aufgefasst wird, wie vielfacher Deutung ist das fähig! und welcher steten Veränderung ist es unterworfen! Da ist zu keiner Klarheit, zu keinem Frieden des Lebens zu kommen.

Dies ist wohl der Grund, warum so viele Denker in unsrer Gegenwart, welche das Fühlen als das Ursprüngliche und Erste erkennen, fordern: man solle sich vom Gefühle losmachen, sich also in einen Gegensatz mit demselben setzen, um zu einem klaren Denken zu kommen. Das hilft allerdings etwas, aber durchaus nicht genügend; denn wir kommen zu keinem Ende, immer Neues wird sich in unserm Gemüthe zeigen, dem wir uns entgegensetzen müssen. Und das ist wohl eben so der Grund, warum Andre vom Gefühle überhaupt gar nichts wissen wollen, es wie Schwäche und Krankheit so fern wie möglich von sich halten. Aber dieser Entzweiung und Verfeindung mit sich selbst ist man überhoben, wenn man das geistige Gefühl als das was es ist, nämlich als abgeleitet und im Denken begründet, so wie wiederum in seinem Einflusse auf die Willensbestimmung betrachtet und anerkennt.

Wir haben jetzt den Werth der früher erwähnten beiden Sätze zu erörtern, deren Bedeutung, wie wir sahen, bis in unsre Gegenwart hineinreicht, nämlich: Nichts ist in unserm Denken und Erkennen, was nicht vorher in unserm Gefühle gewesen wäre; und den umgekehrten Satz. Aus dem Frühern muss sich klar kund thun, dass beide Sätze zugleich wahr und falsch sind. Dadurch, dass wir die leiblichen und geistigen Gefühle klar von einander gesondert, und den Sinn des Gefühls, als zum Gebiete der Sinne gehörend, von unsrer Betrachtung ganz ausgeschieden haben, ist uns klare Einsicht hierüber möglich geworden.. Die leiblichen Gefühle bekommen wir ganz unmittelbar aus der Beschaffenheit unsers Körpers, ohne dass dazu eine Thätigkeit unsers Denkens nöthig wäre, oder gar vorausgienge. Am Morgen, wenn wir gesund sind, fühlen wir uns unmittelbar frisch und stark; am Abend nach thätiger Anstrengung eben so müde. Nach Zurücklegung eines weiten Weges fühlen wir eine Abspannung. Wenn unser Lebensgrund Stoff nöthig hat, um den Leib neu zu bilden und zu erhalten, fühlen wir Hunger und Durst. Andre leibliche Gefühle haben wir im Frühlinge, andre im Herbst etc., ganz abgesehen von dem, was unser Geist in der Natur bemerkt. Andre leibliche Gefühle haben wir gleicher Weise in den verschiedenen Altern unsers Lebens. So begleitet uns eigentlich fortdauernd ein unmittelbares Gefühl von dem Zustande unsers Leibes; nur merken wir nicht immer darauf. Dies kann man am besten sehen, wenn die naturgemässen Verrichtungen unsers Leibes gestört sind, d. i. in

Krankheit, indem dann diese Gefühle ungleich mehr zur Wahrnehmung sich uns aufdringen. Wie aber unser Lebensgrund auf alles ihm Nahende seine geistige Thätigkeit richtet, so auch auf diese geistigen Gefühle. Also: in Beziehung auf unser leibliches Befinden ist nichts in unserm Denken, was nicht vorher in unserm Gefühle gewesen wäre.

Ganz umgekehrt verhält es sich aber mit unsern geistigen Gefühlen, wie früher nachgewiesen worden: kein geistiges Gefühl ist in uns, dessen Inhalt nicht vorher in unserm Denken gewesen wäre. Beiderlei Gefühle vereinigen sich aber vielfach mit einander; denn so wie fortwährend Gefühle von unserm leiblichen Zustande in uns sind, so ist auch all unser Denken fortwährend vom Fühlen begleitet. So können zunächst unsre leiblichen Gefühle, wie ausgesprochen, Gegenstand unsers Denkens werden; aus diesem Denken gehen dann geistige Gefühle hervor, die mit den leiblichen sich völlig zu eins verbinden, ja diese mannichfach verändern. Denken wir uns z. B. einen Kranken; es befinden sich in ihm mehr oder weniger schmerzhafte leibliche Gefühle. Er kann nun nicht nur diese Gefühle wahrnehmen, sondern auch über ihren Grund, den gestörten leiblichen Zustand und dessen fernere, vielleicht Gefahr bringende Entwicklung nachdenken, wie so oft geschieht. Ja, er kann die Wirkungen seiner Krankheit in Beziehung auf seine Geschäfte, seine Vermögensumstände, seine Familie etc. näher erwägen. Alle diese Gedanken wirken auf sein Gemüth, bringen geistige Gefühle der Sorge, Traurigkeit etc. mit sich, welche die leiblichen Gefühle mannigfach verändern, sie viel schmerzhafter machen können, wenn das Denken bei diesem Nachtheiligen stehen bleibt; aber auch gelinder, wenn der denkende Geist in seinen Ursprung einkehrt, vom höhern Licht und Leben durchleuchtet und gekräftiget wird. Darin hat es seinen Grund, dass man dem Kranken so gern Freundliches und Frohes mittheilt, überhaupt seinen Geist möglichst aufzurichten sucht. Darum heisst es auch: „die Reden des Freundlichen sind Honigseim, trösten die Seele und erfrischen die Gebeine. Freundlicher Anblick erfreut das Herz; gute Nachricht giesst Mark in die Gebeine."

Nun zum Schluss noch meine Gedanken über das Verhalten unsrer Gefühle, sowohl der leiblichen als der geistigen, zu unserm Selbstbewusstsein, das wir als unser Ich erfassen. Wir finden hier die Bestimmungen: angenehme und unangenehme Gefühle. Zu ihnen kommen noch die aus beiden unendlich mannigfach gemischten Gefühle. Angenehm heisst einfach, was wir gern annehmen, was also unserm Leben förderlich erscheint, und umgekehrt. Hier ist zunächst zu bemerken, dass die Steigerung und Minderung des Angenehmen und Unangenehmen ausserordentlich abhängt von der Art des vorausgehenden und des erwarteten nachfolgenden Gefühls. Auf einen unglücklichen Menschen z. B. kann eine günstige Begebenheit einen ausserordentlichen Eindruck machen, während sie den Glücklichen fast gleichgültig lässt. Es ist

hier eben so, wie in allem Leben; sogar unsre Speisen und Getränke munden uns ganz anders, je nachdem eine Speise oder ein Getränk vorhergeht oder von uns erwartet wird.

Welche Gefühle werden uns nun wohl angenehm sein? welche geistigen und welche leiblichen? — Wohl uns, wenn es diejenigen wären, die dem Wesen unseres Geistes und Leibes, somit unsrer Natur entsprechen! — Allerdings, sofern wir Störungen oder auch nur Schwächungen in unserm leiblichen Leben fühlen, so ist uns dies, mit seltenen Ausnahmen, immer unangenehm; und umgekehrt, wenn wir Uebereinstimmung und Kraft darin fühlen, wird es uns fast durchgehend angenehm sein. In dieser Beziehung sind unsre leiblichen Gefühle fast stets in Uebereinstimmung mit unsrer Natur. Aber sind uns diejenigen leiblichen Gefühle, welche mit Nothwendigkeit Schwächung und Störung unsers leiblichen Lebens bewirken, sind uns diejenigen geistigen Gefühle, welche der Entwickelung und Förderung unsres Gesammtlebens nothwendig verderblich sind, eben so immer unangenehm? und umgekehrt? — Mit nichten! Alles hängt hier davon ab, wie wir das Wesen unsers Lebens an sich, wie in seinem Zusammenhange mit dem Wesen alles Lebens geistig erfasst haben; in wiefern also unser Ich Theil an dem Wesentlichen hat, oder nicht; ja in wiefern in dem gegenwärtigen Augenblicke unsers Lebens das schon errungene Wesenhafte in uns herrscht, oder in wiefern noch der verlockende Schein uns bethört. Je mehr unser Geist das Wesenhafte als das Gut des Lebens erfasst hat, um so ausschliessender finden wir die unserm Wesen entsprechenden Gefühle als angenehm und pflegen sie, lassen sie ganz uns durchdringen und erfüllen, damit sie, sich vervollständigend, im Wollen und Thun sich verwirklichen; und umgekehrt: je mehr unser Geist noch vom Schein verleitet wird, um so mehr verfallen wir solchen angenehmen Gefühlen, die das Leben verderben.

Hiebei ist aber höchst wichtig zu beachten: dass die Erfassung des Wesenhaften in unserm Geiste verschiedene Stufen des Bewusstseins hat, dass aber ungeachtet dieser verschiedenen Klarheit unsers Bewusstseins im Wesentlichen ganz dasselbe für angenehm und unangenehm gehalten wird. Wenn Jesus als zwölfjähriger Knabe aussprach: „Muss ich nicht sein in dem, was meines Vaters ist!“ und wenn er als gereifter Mann sagte: „Ich und der Vater sind eins!“ so sehen wir in beiden Aussprüchen den völlig gleichen Gedanken, aber auf welch verschiedener Stufe des Selbstbewusstseins, der Klarheit! Und ungeachtet dieser Verschiedenheit sehen wir im Wesentlichen das völlig gleiche Handeln, so dass ihm im Wesentlichen völlig das Gleiche angenehm und unangenehm war. Der reine Geist, oder was gleich ist, der kindliche Geist, wird auf jeder Alters- und Bildungsstufe des menschlichen Lebens, sei es im Kinde, im Mann oder Greis, sei es im ganz einfachen oder durchgebildetsten Bewusstsein, das reine Herz sich treu bewahren und behaupten.

Ueber deutsche Metrik und den deutschen Hexameter insbesondere. *

Unsere deutsche Sprache hat einen überwiegend trochäischen Charakter: nicht nur dass die zweisilbigen Wörter eine grosse Majorität bilden und unter diesen selbst wieder die trochäisch angelegten, sondern auch die mehrsilbigen neigen sich gern auf diese Seite. Es ist gewiss mehr als Spielerei, wenn wir diese Eigenthümlichkeit des Sprachbaues mit unserm ganzen Volkscharakter in Verbindung bringen. Der rasch und rückhaltslos vordringende Jambus ist uns zu kühn, der Dactylus zu lustig, zu spielend, zu hüpfend, auch die ausharrende Gewichtigkeit des Spondeus ist nicht unsere Sache; wir sind wohl eines raschen Anlaufes, eines muthvollen Aufschwunges fähig, aber das Feuer ist schnell niedergebrannt und nach rascher That stellen sich allerlei Bedenklichkeiten ein, hinken Scrupel aller Art nach. Unsere ganze Geschichte ist in Trochäen geschrieben, so auch unsere Dichtung. Zwar sind die Jamben als dasjenige Versmaass bekannt, in das wir hineingerathen, sobald sich unsere Rede einigermaassen hebt; aber stellt vor eine lange Reihe Trochäen nur eine kurze Silbe und lasst eine andre lange nachfolgen, so habt ihr Alles in Jamben verwandelt. Für den Hexameter dagegen ist dieses Vorherrschen des Trochäus hinderlich; denn der Hexameter kann ihn nur unter zwei Bedingungen seinem Organismus einverleiben; dass er es entweder sich gefallen lässt, den letzten Platz einzunehmen, oder Bürgschaft dafür stellt, dass sein Nachmann iambisch anhebt, und dadurch sich zu einem Dactylus zu ergänzen verspricht. Diess ist der, wenn man aus den metrischen Gesetzen Ernst macht, einzig erlaubte Weg, auf welchem Trochäen in den Hexameter kommen können. Freilich aber ist er schmal und Wenige sind derer, die darauf wandeln mögen. Indessen ihn geradezu weiter und breiter zu machen, geht nicht an, weil die Bahn und ihre Gesetze nun einmal für alle Zeiten festgestellt und von Namen, welche der Menschheit, so lange sie Menschheit ist, heilig und theuer bleiben werden, contrasignirt sind. Wollte man daher die Wünsche der Bequemlichkeit doch nicht unbefriedigt lassen, so müsste man einen ungesetzlichen, heimlichen Weg einschlagen, man müsste die Contrebande der Trochäen mittelst eines auf Spondeen lautenden Passes einschwärzen. Auf diese Weise hat nun auch wirklich eine ungeheure Schaar solcher Heimathlosen die deutsche Grenze passirt; denn man betrieb das Einschmuggeln systema-

* Nachstehendes wurde noch vor dem Erscheinen der deutschen Metrik von *Minckwitz* geschrieben und wird in eben so vielen Punkten sie erläutern und berichtigen, als von ihr berichtigt werden; daher eine Abänderung unstatthaft schien.

tisch und Männer von grosser Autorität stellten sich an die Spitze und leiteten die Unternehmung. Man wollte nämlich eine eigene weitverzweigte Classe von Silben entdeckt haben, die mittelzeitigen Wesen, die weder kurz noch lang sind, also gerade recht, oder anders, die weder warm noch kalt sind, also vielmehr auszuspeien. Aber das wollte man gerade nicht, denn sie giengen so gar glatt ein, thaten so gar gute Dienste, diese Dinger ohne Knochen, ohne Willen; überall waren sie zu brauchen, in aller Noth halfen sie aus. Braucht ihr einen Spondeus? Hier bin ich. Möchtet ihr einen Dactylus anfangen? Greift nur zu. Und beide Rollen spielten sie ohne eine Miene zu ändern, ohne einen Knopf zu wechseln, gleich gut und mit der nämlichen Selbstgewissheit, denn sie erfreuten sich ja des besondern Schutzes der höchststehenden Männer und deren Anhänger standen für sie, wie Ein Mann und hätten ihr Leben für sie gelassen. Voss und Goethe nannten sich die Hauptgönner, aber unzählbar sind die Schaaren der Dichter und Uebersetzer, welche sich an sie anschliessen. Schlagen wir ganz nach Zufall irgend eine Seite in des Erstern classischer Homerübersetzung auf, so lesen wir z. B. Odyssee 17, 415 ff.:

Lieber beschenke mich auch; denn nicht ein geringer Achaier
Scheinst du mir, sondern ein edler, du hast ein königlich Ansehn.
Drum geziemt dir zu schenken, und reichlicher noch, denn die Andern,
Deiner Kost, dann breit ich dein Lob in die Lande der Welt aus.
Denn ich wohnte ja selbst ein Glücklicher unter den Menschen
Einst im begüterten Haus und gab dem irrenden Fremdling
Oft, wie gestaltet er war und wess bedürfend er ankam.

Gewiss, hätte Voss strengere Grundsätze befolgt, hätte er die Willkürlichkeiten, wie sie in diesen wenigen Versen schon in Menge sich finden, vermieden, er hätte uns keine Uebersetzung von Homer geliefert, welche den Ton und Geist dieser unsterblichen Gedichte so treu wiedergegeben hätte; in unzähligen Fällen hätte er den nächstliegenden, einfachsten, eigentlichen Ausdruck umgehen und nach einem metrisch volleren, gewählteren greifen müssen, eben so oft Wendungen ins Gekünstelte umbiegen und überhaupt alle die Vorzüge opfern, welche seine Uebersetzung zu einer so unübertrefflichen gemacht haben. Aehnlich verhält es sich mit Goethe. Wenn dieser z. B. seinen „Reinecke Fuchs“ mit den Worten beginnt:

Pfingsten, das liebliche Fest, war gekommen, es grünten und blühten
Feld und Wald, auf Hügeln und Höhn, in Büschen und Hecken
Uebten ein fröhliches Lied die neuermunterten Vögel;
Jede Wiese sprosste von Blumen in duftenden Gründen,
Festlich heiter glänzte der Himmel und farbig die Erde, —

so ist das zwar verhältnissmässig (verglichen z. B. mit dem Hexameter: Denn der Bauer Rüsteviel wohnt am Fusse des Berges) noch ziemlich correct und doch wimmelt es von Inconsequenzen und entschiedenen Unrichtigkeiten. Eben so wenig wird man Verse dieser Art wohlklingend finden können; überall

Hinken und Abschnappen. Aber für ihren Zweck, für diese Mittelhaltung zwischen Poesie und Prosa sind sie ganz vortrefflich gewählt und der Bau dürfte nicht um viel strenger sein, wenn der Eindruck der Natürlichkeit, des Volksgemässen, der Behaglichkeit und Redseligkeit nicht verwischt oder gar zerstört werden sollte. Nur aber für Hexameter sollte sich das nicht ausgeben, es ist eben eine durch Spondeen und Dactylen temperirte und vor gänzlichem Auseinanderfallen bewahrte Trochäenreihe. Nur die grosse Gewandtheit, mit welcher jene Meister diese Form handhabten und der gediegene Inhalt, den sie in dieselbe eingossen, konnte dies vergessen machen, konnte dieser Form eine Autorität und eine Verbreitung verschaffen, die auch dann nicht abnahm, als wir durch Platen formell vollendete Werke dieser Art erhalten hatten. Platen verband mit seinem unvergleichlich feinen Formensinn, welchem die Verletzung irgend einer Kunstform eine Unmöglichkeit gewesen wäre, zugleich so viel grammatischen Tact, soviel Einsicht und Gefühl für das logisch Erlaubte, dass die Strenge, welche er sich in ersterer Beziehung zum unverbrüchlichen Gesetze machte, niemals eine Unklarheit, etwas Sprachwidriges, Unnatürliches zur Folge hatte. Zwar dass die antik geformten seiner Gedichte etwas Fremdartiges für uns haben, bis wir uns ganz in sie hineingelebt, ist nicht zu läugnen; aber nach der Seite, von welcher wir hier allein ausgehen, kann dieses selbst nur als ein Vorzug erscheinen, indem es ein Beweis ist, wie ganz heimisch er sich in diesen Formen bewegt, wie er sie in antikem Geiste wieder zu erzeugen gewusst hat, welcher eben als antiker, von Anfang ein uns fremder ist. Und wie hoch steht er in dieser Beziehung über seinen Nachahmern, bei denen man sich oft fragen muss, welcher Sprache denn das eigentlich angehöre? Doch lassen wir ihn selbst für sich sprechen.

Sei mir, werde gegrüsst dreimal mir, schönes Amalfi,
Dreimal werde gegrüsst! Die Natur lacht Segen, es wandeln
Liebliche Mädchen umher und gefällige Knabengestalten,
Wo du den Blick ruhen lässest in diesem Asyle der Anmuth.
Ja hier könnte die Tage des irdischen Seins ausleben,
Ruhig, wie schimmerndes Silbergewölk durch Nächte des Vollmonds,
Irgend ein Herz, nach Stille begierig und süsser Beschränkung.

Aber es lässt ehrgeiziger Brust unstäte Begier mich
Wieder verlassen den Sitz preiswürdiger Erdenbewohner.
Bannt am Ende vielleicht in des Nords Schneewüste zurück mich,
Wo mein lautendes Wort gleichlautendem Worte begegnet.

So vortrefflich diese Hexameter gebaut sind, so leicht und klar sie erscheinen, so können sie doch zugleich einen Begriff geben von den Schwierigkeiten, mit welchen man zu ringen hat, sobald man diese Form mit einer gewissen Strenge handhaben will, von dem Zwange, den sie in mancher Hinsicht auferlegt und welcher die Anwendung auf Gegenstände aus niedriger stehenden Sphären und lange fortgesetzten Gebrauch nicht rathsam

machen würde. Andererseits zeigen diese Verse, mit wie feinem und sicherem Griffe Platen den Geist der antiken Form wie das metrische Princip der deutschen Sprache erfasst hat; nur dürfte von dem letzteren aus in einzelnen Punkten doch noch zu Abweichungen Veranlassung sein. Welches ist aber jenes Princip?

Im Gegensatze zu den antiken Sprachen, wo jeder Silbe ihre entweder durch die ursprüngliche Beschaffenheit des Vocals oder durch dessen Verhältniss zu Consonanten festbestimmte Quantität zukommt, und wo das zu Bildung einer Silbe erforderliche Maass von Zeit die bestimmende Norm für die Quantität derselben bildet, ist in der deutschen Sprache die Länge oder Kürze einer Silbe rein nur von dem Vorhandensein und dem Gewichte des Gedankens abhängig; nur was entweder einen selbstständigen Gedanken in sich enthält, oder den in einem andern enthaltenen durch sein Hinzukommen wesentlich modificirt, oder endlich durch die logischen Verhältnisse des ganzen Satzes hervorgehoben wird, kann die deutsche Metrik hier lang erkennen. So durchgreifend und so viel ausgesprochen diese Differenz des Quantitirens und Accentuirens ist, so hätte doch niemals eine solche Verwirrung in der Theorie und Praxis des deutschen Hexameters entstehen können, wenn man diesen Unterschied klar erkannt und fest durchgeführt hätte, wenn man nicht immer wieder Begriffe, Maasstäbe und Voraussetzungen, welche von der antiken Metrik abstrahirt waren, auf die deutsche übergetragen hätte. Der Gedanke, nicht der Laut, ist es, von welchem im Deutschen gleichsam alle prosodische Macht ausfliesst, und des Gedankens ausschliesslicher Träger ist im einzelnen Worte der Stamm; der Stamm ist daher lang und ein Wort hat so viele Längen, als fortlebende Stämme, * ein einfaches Wort also nur eine, und alles um den Stamm herum sich Lagernde, wofern es nur nicht selbst wieder ein Stamm ist, ist durchaus kurz. Hiezu sind einige nähere Bestimmungen nöthig.

Aus zwei Bestandtheilen von selbstständiger Bedeutung zusammengesetzt und somit zweimal lang sind nicht nur Wörter, wie Tagwerk, sondern auch Anhauch, Abart, schmerzlos u. dgl.; denn auch in den letztern bringt das zu dem ursprünglichen Stamme Hinzutretende etwas wesentlich Neues hinzu, verwandelt ja denselben theilweise sogar ins Gegentheil. Zwar ein Stamm ist An oder Ab so wenig als Un, z. B. in unfrei, was doch ein entschiedener Spondeus ist, aber nicht desswegen, weil er Stamm ist, nicht aus einem historischen oder lexikologischen Grunde gilt ja der Stamm für lang, sondern desswegen, weil er den Gedanken enthält, also aus einem rein logischen Grunde. Hält man dies fest, so ist man vor einer Unzahl von Fehlgriffen bewahrt, wie sie namentlich ein auch aus diesen Blättern rühmlichst bekannter, geistreicher Mann, W. E. Weber

* Im Englischen ist diess bekanntlich bis zum Extrem getrieben, so dass in der Aussprache die Stammsilbe fast einzig zur Existenz gelangt.

in Bremen (in seiner Uebersetzung des Theognis) in Folge einer beim Aeusserlichen stehen bleibenden starren Consequenz begangen hat, bei welchem die Unrichtigkeit der Theorie überdies durch die Praxis, durch die anerkannte Härte und Unnatürlichkeit seines Versbaues, entschieden an den Tag kommt. Der Gedanke ist einzig und allein von seinen eigenen Gesetzen abhängig, ist schlechthin frei und daher nicht in der Weise an die Stämme gebunden, dass er nicht ein einziges Mal auch auf einen Nichtstamm sich setzen könnte oder auf jedem Stamme sich niederzulassen genöthigt wäre und für alle Zeiten darauf bleiben müsste. In letzterer Beziehung ist es eine vielfach hervortretende Thatsache, dass ursprüngliche Stämme diese ihre Würde gänzlich verloren haben und vollkommen zu Ableitungsformen geworden sind, wie z. B. schaft, sam (regsamer ist doch gewiss ein Dactylus); bei bar dagegen ist dies nicht mit derselben Entschiedenheit der Fall. An sich schon drückt es den Begriff der Möglichkeit mit einer gewissen Selbstständigkeit und mit grosser Klarheit (welche bei los noch unverkennbarer ist) aus; will man diesen Begriff aber nun noch mit besonderem Nachdrucke setzen oder vereinen, so wird die Silbe lang, und da die hiedurch entstehende Modification des Sinnes eine sehr leichte ist, daher nach Belieben und Bedürfniss gewählt oder unterlassen werden kann, so ist bar factisch mittelzeitig. Weber legt zwar besonderes Gewicht darauf, dass dieser Begriff in der deutschen Metrik ein durchaus unstatthafter sei; aber hierüber hat doch die lebendige Sprache die erste, wo nicht die einzige Stimme. Es klingt paradox, aber es ist doch wahr: im Deutschen ist im Gegentheil jede Silbe mittelzeitig, d. h. an sich, rein phonetisch betrachtet; keine bringt eine bestimmte Quantität schon mit sich, sondern jede stellt es dem Gedanken anheim, ob er sie durch Besitznahme zu einer langen, oder durch Verstossung zu einer kurzen machen wolle. Schlechthin lang wären somit nur diejenigen Silben, welche an sich schon einen Gedanken darstellen, wie z. B. alle einsilbigen Substantive, aber auch Wörter, wie zwar, * das den Begriff einer Einwendung mit solcher Vollständigkeit und Energie in sich darstellt, dass derselbe, auch wenn es allein stände, unmöglich zu verkennen wäre; unbedingt kurz aber nur solche, welche so wie sie sind und ohne dass irgend eine Veränderung mit ihnen vorgienge, nie und nimmermehr zu eigenen Sitzen des Gedankens werden können, dergleichen namentlich die Artikel sind (haben sie den Ton, so sind sie nicht mehr Artikel, sondern die einen hinweisende oder bezügliche Fürwörter, die andern

* Nicht dass in diesem Worte der Vokal an sich lang wäre, wie Weber meint, sondern die Dehnung in der Aussprache ist, wie überall, so auch hier selbst erst Folge der Einwohnung eines Gedankens; bei den unter demselben Gesichtspunkt von ihm aufgeführten Partikeln gar und schon ist nicht einmal die gedehnte Aussprache eine durchgängige.

Zahlen) und alle an sich bedeutungslosen Mittel der Wortbildung und Wortbiegung. Zwar könnte es scheinen, als ob auch die letztern in einzelnen Fällen den Gedanken auf sich zögen, daher betont und lang würden, z. B. wenn es heisst: Verlernen geht schneller als Erlernen. Aber in Wahrheit ist dies keine innerlich nothwendige, keine logische Betonung sondern eine rein physische, es ist blos ein deutliches Aussprechen, um das Uebersehen des Unterschieds der ähnlich klingenden und daher leicht zu verwechselnden Silben zu verhüten.

Es ist nicht dieses Ortes, diese Principien weiter ins Einzelne durchzuführen; sind nur einmal die Hauptpunkte festgestellt, so ergibt sich die nähere Anwendung von selbst; sobald man nur einen Satz versteht und ihn seinem Sinne gemäss vorträgt, muss man, wenn es ein nach diesen Grundsätzen gebauter Vers ist, unmittelbar auch ihn richtig scandiren und das Eine wird die Probe für das Andre sein. Nur einige Streitpunkte erlaube ich mir noch von diesem Standpunkte aus zu beleuchten.

Platen hat die persönlichen Fürwörter und die Präpositionen nach dem jedesmaligen Bedarf, also mittelzeitig gebraucht; consequenter wird sein, sie immer, wo nicht ein besonderer logischer Nachdruck auf ihnen ruht, was bei Präpositionen namentlich in einem Theile von Zusammensetzungen der Fall ist, kurz zu behandeln, da sie gleichsam nur die projicirten Endungen der Zeitwörter und Substantive sind. Ebenso scheint es richtiger, oder wenigstens erlaubt, die Formen des Zeitworts Sein, da wo sie blos zur Aushülfe für eine fehlende Formation dienen, also keine selbstständige Bedeutung haben, oder nur als Copula gebraucht werden (z. B. palles, du bist blass), als kurz zu gebrauchen, schon damit es möglich sei, diejenigen Fälle, wo sie einen besondern Gedanken enthalten, oder durch den Gegensatz zu einem andern Begriffe gehoben werden, zu unterscheiden. Auch über die possessiven Fürwörter wird sich kaum etwas allgemein Gültiges aufstellen lassen; die Pluralform derselben gebraucht Platen als Trochäus und dehnt dieses sogar auf den unbestimmten Artikel aus, so oft er zweisilbig erscheint, worin er aber zu weit gegangen zu sein scheint, denn logisch ist doch eine (Frau) ebenso tonlos als ein (Mann), eher sogar noch tonloser, da sich der schwache Schimmer einer Betonung hier auf zwei Silben gleichsam vertheilt.

Wenn scheint nur in den Fällen verlängert werde zu müssen, wo es den Nebengedanken der Unwahrscheinlichkeit des Angenommenen enthält; denn im Allgemeinen hat es (im Unterschiede z. B. von zwar) ja nicht einmal die Kraft, das Zeitwort des Satzes in seine Nähe zu ziehen. Steht es jedoch an der Spitze des Verses, fällt somit die frische Kraft des ersten Anlaufes darauf, so ist es unbedenklich für lang anzusehen; denn in diesem Falle ist ja sogar das sonst ganz tonlose Und der Verlängerung fähig.

Von besonderem Interesse ist die Frage, wie es in metrischer Beziehung zu halten sei, wenn ein Wort, das schon an sich einen Gedanken enthält und somit betont und lang ist, durch irgend ein logisches Verhältniss, namentlich das des Gegensatzes, eine weitere Betonung dazu bekommt. Streng gezählt erhält ein solches Wort hiedurch anderthalb Längen, der Gedanke vertheilt sich ungleich, verwendet ein ungewöhnliches Maass seiner Fülle auf diesen Einen Begriff. Dadurch kann eine folgende Silbe, wenn sie gleichfalls für sich lang ist (denn eine kurze hat Nichts zu verlieren), nur an ihrer eigenen Betonung einbüssen, sie wird zu einer kurzen. Z. B. in Diess kann nicht sein sind alle Silben gleich lang; wird aber nun der Gedanke der Unmöglichkeit besonders stark hervorgehoben, so sprechen wir: Dies kann nicht sein, und müssen, wenn der Vers seinen richtigen Verlauf haben soll, vielmehr setzen: Dies kann nicht geschehen. Denn würde man im Vertrauen darauf, dass kann ja nun anderthalb Längen werth sei, den Rest des Verses mit einer einzigen Kürze ausfüllen zu können glauben, so würde man übersehen, dass, je stärker die erste Hälfte betont ist, um so unangenehmer das Folgen einer einzigen Kürze abschnappen würde. Derselbe Fall tritt ein, wenn der Gedanke ungeduldig und ungestüm einem Hauptbegriffe zueilt, wo er sich dann auch da, wo er sonst einzukehren pflegte, diesmal nicht aufhält; z. B.:

— so bist du kein Mann zu benennen,
— ich möchte dich hassen und kann dich nur lieben,

wo die an sich langen Silben kein, nur durch die überhelle Beleuchtung der folgenden Wörter in Schatten gestellt werden. Würde man eine solche Verkürzung des Einen versäumen, so würde auch die logische Verlängerung des andern Theiles nicht zu bemerken sein, oder müsste durch fremde, äusserliche Mittel, wie Unterstreichen u. s. w. bemerkbar gemacht werden.

Wie verhält es sich im Deutschen mit der Position? Tritt auch hier in Folge der Consonantenhäufung eine Verlängerung des vorhergehenden Vocals ein? Weber behauptet dies (a. a. O., S. XLIV bis XLIX) so entschieden, dass er den Begriff der Position in manchen Fällen sogar auf die Anfangsconsonanten des nächstfolgenden Wortes ausdehnen zu müssen glaubt (S. XXXVIII). Freilich muss er dabei eine Menge Inconsequenzen begehen und Ausnahmen gestatten: Neigung soll ein Spondeus sein, während er doch die Form Neigungen für einen Dactylus anerkennt, eine Anerkennung, die er hinwiederum dem Plural Jünglinge unnatürlicherweise verweigert; und lässt er für kurz gelten, dagegen uns, wenn, denn, als u. s. w. nur für lang. Wir halten auch hier das Recht des Gedankens fest und erkennen nicht nur entschiedene Ableitungssilben, wie ung, end (darbend)* u. a. für kurz, sondern glauben

* Bei Elend ist die Endung end eigentlich vielmehr ein Stamm

überhaupt nicht, dass in der deutschen Sprache die Position irgend eine Geltung habe. Nicht zwar, dass wir das Häufen von Consonanten für etwas Schönes halten und nicht lieber sagen würden: Die Befehle des Prätors, als: des Prätors Befehle; aber erlaubt scheint es uns durchaus und wenn uns die Alternative gestellt wäre, entweder eine nicht schöne Häufung dieser Art zu begehen, oder einen guten Gedanken oder treffenden Ausdruck bei Seite zu lassen, so würden wir ganz unbedenklich das Erstere wählen. Wir sind nun einmal auch hierin gleichsam die indifferente Mitte zwischen Romanismus und Slavismus: zwar graut uns noch immer vor des letzteren grandiosen Consonantenthürmen, aber des erstern Empfindlichkeit gegen unschöne Klänge haben wir doch ebensowenig. Die Hauptsache an der Form ist für uns die grammatische und logische Durchsichtigkeit, die Wahl der treffendsten Bezeichnung für jeden Gedanken; auf ein paar Consonanten mehr oder weniger kommt es uns im Munde nicht an. Auch sind es zwei ganz verschiedene Fragen, ob das Zusammenstossen mehrerer Consonanten schön sei, und ob es eine Verlängerung des vorhergehenden Vocals herbeiführe. Verneint man das Erste, wie man muss, so folgt daraus nur, dass solche Fälle zu vermeiden sind; wo diess unmöglich ist, da hilft die Anwendung jener Verlängerung durchaus Nichts, denn die Consonanten stossen eben doch zusammen, und werden alle hinter einander ausgesprochen, mag der Vokal kurz geblieben oder verlängert worden sein. Auch hierin glauben wir in Platens Sinne zu sprechen. Entschieden unschön klingende Consonantenhäufungen hat dieser zwar allerdings vermieden nach seiner Antipathie gegen alle unschöne Form überhaupt, aber wie weit er davon entfernt war, im Princip dieselbe zu verwerfen oder an eine dadurch eintretende Verlängerung zu denken, beweisen Verse, wie:

Dort anlehnt sich mit rundlichem Dach u. s. w.
Nur die verwilderte Myrte noch blüht u. s. w.
Zweifach lächelt Euch dann u. s. w.
Um den entbehrlichen Schmuck u. s. w.

Fast überflüssig ist es nach allem Bisherigen noch über die angeblich an sich langen Vocale und Diphthonge zu sprechen. In unserer Sprache ist Nichts an sich lang, alle Längen sind nur Lehen, vom Gedanken ertheilt, und dieser kann das Lehen auch aufkündigen, wie er es z. B. in vielleicht gethan hat, welches Platen mit Recht als Jambus braucht. Vocale, die hörbar lang sind, sind es nur desswegen, weil das Wort, dem

(land, Ausland, vgl. die alte Redensart: ins Elend verweisen); da aber der Gedanke im Laufe der Zeit sich so ziemlich daraus zurückgezogen hat, so möchten wir dieses Wort auf dieselbe Weise behandeln wie die ähnliche (von baren, tragen herkommende) Adjectivendung bar. In dem Worte lebendig hat die Stammsilbe (leb) durch das Hinzukommen zweier Endsilben in der wirklichen Sprache den Ton verloren und es wäre lächerlich, wollte die Metrik dieses fait accompli anzuerkennen sich sträuben.

sie angehören, Sitz eines Gedankens ist, der sich geltend macht und damit auch die Silbe zur Geltung erhebt. Wie wenig die Diphthongirung an sich entscheidet, beweist gleich der unbestimmte Artikel ein, dann der amphibrachysche Gebrauch von Augustus, Prānestus, weiter die Präpositionen auf, aus, bei, für u. s. w., welche nur für lang anzuerkennen, ein Versuch wäre, die Sprache zu schulmeistern, welchen diese, so lange sie lebt, ignoriren und verlachen würde. Ebenso unzweifelhaft kurz ist die Diminutivform lein (Kindlein) und die substantivischen Endungen heit und keit, ihrem Begriffe nach kurz, bekommen blos durch die grössere Bequemlichkeit in der Aussprache eine Art Verlängerung, welche sie als mittelzeitig zu gebrauchen erlaubt; ebenso bildet dreierlei sowohl einen Dactylus, als einen Amphimaker.

Endlich noch ein Wort über die Cäsur im deutschen Hexameter. Hiebei ist dem mehrerwähnten gestrengen Metriker der Schabernak begegnet, dass man seiner Uebersetzung des Persius nachgerechnet hat, dass sie durch mehr als 315 weibliche Cäsuren im dritten Fusse die Kernsprache dieses Satirikers schwäche, welcher in seinen 650 Hexametern nur etwa 25 solcher weiblicher Cäsuren angebracht habe, und auch diese immer nur mit gutem Grunde. Durch diese Erfahrung milder gesinnt, wird uns Hr. Weber vielleicht weniger widersprechen, wenn wir im deutschen Hexameter der Cäsur nur eine sehr untergeordnete Bedeutung einräumen. Bei originalen Dichtungen in diesem Versmaasse kümmert man sich wenig darum, weil wir nun einmal nicht mehr das Ohr für dergleichen Feinheiten haben, und bei Uebersetzungen muss unser Augenmerk vor Allem auf den Gedanken und dessen klaren Ausdruck gerichtet sein, damit die deutsche Uebersetzung nicht selbst wieder einer Uebersetzung ins Deutsche bedürfe. Wir wenigstens können Hauthal's Hexameter trotz ihrer männlichen Cäsuren um Nichts mehr deutsch, verständlich und schön finden, als die seines Vorgängers. Fragen wir uns: was heissen wir einen guten Hexameter, so werden wir gestehen müssen, dass die Beschaffenheit der Cäsur nur sehr mittelbar und unbewusst unser Urtheil bestimmt; die Hauptsache ist für uns der Gedanke, und in Beziehung auf die Form, dass sie ein williges, getreu sich anschmiegendes Organ des Gedankens sei. Stossen wir in Bezug auf die Form oder den Inhalt auf Schwierigkeiten, liest sich der Hexameter nicht fliessend und klar weg, müssen wir uns besinnen, wie zu scandiren sein werde, oder zweimal lesen um mit dem Gedanken und der Sprache ins Reine zu kommen, so sind wir mit einem wegwerfenden Urtheile gleich zur Stelle. Natürlichkeit, Angemessenheit an die wirkliche Sprache ist also die Hauptbedingung für uns; sie zu erzielen, die Hauptaufgabe des Dichters und Uebersetzers.

Tübingen. Dr. W. Teuffel.

Die Phrenologie in der Familie oder der Nutzen der Phrenologie für die früheste häusliche Erziehung mitgetheilt

von *G. v. Struve.*

In zwei früheren Abhandlungen, welche in diesen Blättern abgedruckt wurden (Bd. V, S. 345—360 u. Bd. VII, S. 585—395) habe ich darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig die Phrenologie für die Erziehungswissenschaft sei. Es ist zu beklagen, dass unseren Pädagogen diese ursprünglich deutsche Wissenschaft, welche in anderen Ländern so grosse Fortschritte gemacht hat, noch immer fast gänzlich unbekannt ist. Allein die Thätigkeit, welche sich neuerdings auch in Deutschland auf dem Felde derselben entwickelt hat, wird, so hoffen wir, auch dieselben ermuntern, Antheil zu nehmen an Bestrebungen, welche ihnen so nahe liegen, und welche ihnen gerade eine besonders reiche Ausbeute versprechen. Um allen denen, welchen die hohe Aufgabe der Jugendbildung geworden ist, eine Vorstellung von der Art und Weise zu geben, wie man in den nordamerikanischen Freistaaten und in Britannien die Phrenologie in ihrer Wechselwirkung auf die Erziehung betrachtet, erlaube ich mir die Uebersetzung einer Anzeige hier folgen zu lassen, welche das Edinburg'sche phrenologische Journal im Aprilhefte 1843 über ein diesen Gegenstand behandelndes Werk des Pastor Warne zu Philadelphia enthält. *

Hr. Warne ist ein eifriger, aber ruhiger und einsichtiger Schriftsteller, und hat hier eine schätzenswerthe praktische Abhandlung gegeben. Wir freuen uns, dass sie für Britannien gedruckt wurde, denn obgleich der Verfasser offen gesteht, von den phrenologischen Erziehungsschriftstellern dieses Landes belehrt worden zu sein, welche, wie er sagt, ihm den grössten Theil seines Lichtes geliehen, so hat er ihnen doch ihre Ansichten in einer concisen praktischen, einfachen und einladenden Form zurückgegeben, welche das Werk berechtigt, den Titel „Familien-Phrenologie," oder häusliche Erziehung anzunehmen. Das brittische Publikum verdankt diesen wohlfeilen Abdruck einer Dame, die sich in einer wohlwollenden und frommen Vorrede selbst

* Der englische Titel dieses Werks ist der folgende: Phrenology in the Family, or the Utility of Phrenology in early domestic Education. Dedicated to Nothert. By *Joseph A. Warne*, A. M. Cate Pastor of the Baptist Church in Brookline near Boston U. S., afterwardt in Philadelphia; and anthor of the Harmony between Phrenology and the scriptures. Reprinted from the American Edition. Edinburgh: Maclachlan, Stavart et Co. London: Longman et Co., Limpkin, Marshall et Co. and W. S. Orr. 1843. Royal-8. pp. 46.

eine „christliche Mutter“ nennt. Das Buch sollte in jeder Mutter Hand oder vielmehr in ihrem Kopf und Herzen sein. Wie der Verf. richtig bemerkt, ist es nicht nothwendig, dass die Mütter, welchen es gewidmet ist, geschickte Phrenologinnen oder Kopfuntersucherinnen seien; er fordert sie nicht auf, den Charakter ihrer Kinder an ihren Köpfen zu erforschen (obgleich sie ohne Zweifel ihre Rechnung dabei finden würden, es zu können), allein er fordert sie auf, zu beobachten, dass ihre Kinder in ihrem täglichen und stündlichen Benehmen gewisse deutliche Vermögen zeigen, welche eine geeignete Anleitung verlangen, die ihnen nur die Erziehung geben kann. Dieses mag beobachtet und berücksichtigt werden von einer Mutter, welche nach Gefallen nicht glauben oder leugnen kann, dass jedes dieser Vermögen ein Organ im Gehirn habe. Der Verfasser ist ein aufrichtig frommer Geistlicher, er ist der Ansicht, dass zwischen Phrenologie und Christenthum eine schöne Harmonie besteht. Wir empfehlen daher eifrig dieses Werk und das frühere des Verfassers denjenigen, welche sich vor der Phrenologie als einer irreligiösen Philosophie scheuen, indem sie vergessen, dass, wenn sie wahr ist, sie von Gott sein muss, und darum nicht umgestossen werden kann. Indem der Verfasser die Eintheilung in thierische und moralische Gefühle bespricht, bemerkt er: „Die thierischen Gefühle sollen zum Gehorsam und die moralischen zur Herrschaft erzogen werden. Bei dem jetzigen gefallenen Zustand der menschlichen Natur ist Energie das Charakteristische unserer thierischen Gefühle, und Schwäche das Charakteristische unserer moralischen Gefühle, daher würden von Natur und bevor die Erziehung gewirkt hat, unsere thierischen Gefühle herrschen und nicht dienen und unsere moralischen würden dienen und nicht herrschen. Daher ist bei der Erziehung jener Beschränkung, bei der Erziehung dieser Erregung nothwendig. In schöner Harmonie mit diesem Systeme finden wir die ewigen Gebote des Himmels gegen den Missbrauch der ersteren in den Verboten: „Du sollst nicht tödten,“ „du sollst nicht stehlen“ u. s. w. Allein die moralischen Empfindungen werden angesprochen in Geboten: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst,“ und die Vermögen werden zum Gehorsam angeregt durch den zartesten und kräftigsten Beweggrund, den wir uns denken können: „Liebet einander, wie ich euch geliebt habe.“

Der Verfasser widmet sein drittes Capitel einer gedrängten Aufzählung aller der Vermögen, welche die Mutter an dem Wesen entdecken wird, das sie zur Welt gebracht, und gibt ihr eine kurze und sehr verständige Beschreibung eines jeden. Sie wird mit den Trieben der Nahrung, der Anhänglichkeit, des Widerspruchs, des Zorns, der Verheimlichung, des Eigenthums, der Selbstliebe, des Lobes und der Furcht zu thun haben, welche alle Ordnung und Beschränkung nothwendig machen; während die moralischen Vermögen der Gewissenhaftigkeit, des Wohl-

wollens und der Ehrerbietung anhaltende Ausbildung und Anregung nothwendig machen. Ausser anderen von der Phrenologie anerkannten Gefühlen wird die Mutter die intellectuellen Vermögen der Beobachtung und des Nachdenkens finden, von welchen jedes wiederum einer eigenen Ausbildung bedarf. „Damit," sagt der Verfasser, „unsere Leser durch die ausführliche Aufzählung der Elemente der menschlichen Natur oder der Materialien, auf welche wir bei der ersten Erziehung der Kinder zu wirken haben, etwas gewinnen, ist es unumgänglich, dass sie die folgenden Grundsätze beständig im Auge haben, und wir hoffen, dass, bevor wir uns weiter verbreiten, die Mütter sie sich ganz aneignen werden:

1. Jedes gesunde Individuum besitzt sie alle; allein
2. verschiedene Individuen besitzen sie in mannigfaltigster Verschiedenheit des Grades;
3. sie gehören zu unserer Natur oder sind angeboren, sie können weder vernichtet noch geschaffen, jedoch gezügelt, modifizirt und angeregt werden;
4. sie sind fähig, zusammen oder vereint zu wirken und gleichfalls vereinzelt oder abgesondert;
5. sie sind nicht alle von gleichem Rang oder gleicher Würde und Ansehen. Die denkenden Vermögen stehen höher als die beobachtenden und die moralischen Gefühle höher als die thierischen.

Die vorstehenden Grundsätze liegen der Philosophie und Moral der Phrenologie zu Grunde. Ihre Wichtigkeit bei deren Anwendung auf die Erziehung kann kaum zu hoch geschätzt werden.

Im vierten Capitel stellt Hr. Warne kurz, aber treffend, die praktischen Irrthümer dar, welche in Betreff der Erziehung vorwalten; die Vernachlässigung der häuslichen Pflege der Gefühle und den irrigen Glauben, die Erziehung sei lediglich intellectueller Art und beschränke sich selbst in dieser Beziehung auf Sprechsinn, Zusammensetzungssinn und Zahlensinn, mit andern Worten auf Lesen, Schreiben und Rechnen. Er macht ferner auf die herrschende Gleichgültigkeit gegen die Thatsache aufmerksam, dass der wichtigste Theil der Erziehung des Kindes in den Umständen, in welchen das Kind sich befindet, in dem Beispiel, den Gewohnheiten, der Vorliebe, der Unterredung, dem Geschäfte, der Gesellschaft seiner Eltern besteht. Alle diese wirken als Mittel der Erziehung, ach! wie häufig der Verziehung der Jugend!

Die einzelnen Ausführungen des Buches zerfallen in „Erziehung während der ersten Hälfte der Kindheit" und „Erziehung während der zweiten Hälfte derselben." Aus der ersten Abtheilung heben wir folgende Stelle aus, welche eine Lehre enthält, die den meisten Familien dienen kann. „Der erste Instinkt, welchen das Kind an den Tag legt, ist der Nahrungstrieb. Hier wird die Ordnung der Natur durch die Unwissenheit der Mütter und Ammen selbst in dem Maasse umgekehrt,

dass das Kind, wenn es dürfte, den Eltern Lehren ertheilen könnte. Bei dem neugebornen Kinde ist die Natur unverdorben; und wenn die Begierde nach Nahrung befriedigt ist, verlässt es von selbst den Kanal, der ihm solche zuführt. In der That weiss das Kind besser als die Mutter, wenn es genug Nahrung zu sich genommen hat, und deutet an, dass es befriedigt ist, indem es mehr zu sich zu nehmen ablehnt. Allein Mutterliebe (Kinderliebe), ein an sich, gleich allen andern Gefühlen, blindes Gefühl bildet sich ein, mehr Nahrung würde dem Kinde gut und nothwendig sein und um es zu bestimmen, sie zu sich zu nehmen, wird der Nahrungstrieb desselben in verschiedener Weise angeregt. Dies ist ein grosser Irrthum. Das angeregte Gefühl ist ein thierisches, welches bereits zu grosse Energie besitzt, und dessen geeignete Erziehung eine verminderte, nicht eine erhöhte Thätigkeit nöthig macht. Allein die Anregung irgend eines Vermögens vermehrt dessen Thätigkeit, und so fortschreitend seine Kraft. So wird im vorliegenden Falle vermittelst des anregenden Zuckers, Gewürzes u. dgl. der Nahrungstrieb verstärkt, nachdem er befriedigt war und eine fernere Portion Nahrung wird in den Magen aufgenommen. Durch diese Anregung wird nicht nur das in Rede stehende Gehirn-Organ vergrössert, sondern auch der Magen wird gleichfalls durch die überflüssige Nahrung gezwungen sich auszudehnen. Diese Erweiterung wird in gewissem Maasse bleibend, und dann ist natürlich Raum für die Aufnahme von mehr Nahrung bei dem nächsten Mahle vorhanden. Zur Aufnahme dieser grösseren Portion ist in Folge der erhöhten Thätigkeit des Organs dieses Gefühls eine grössere Neigung vorhanden. Dieser verstärkte Trieb wird wiederum befriedigt und wiederum mehr angeregt. Dieses Verfahren wird von Tag zu Tag wiederholt, bis die Mutter in späteren Jahren zu ihrem Schmerze entdeckt, dass ihr geliebtes Kind gierig ist, in Aufregung kömmt, so oft Speisen sich in seiner Nähe befinden, durch das Vergnügen des Essens ganz in Anspruch genommen wird, wenn es isst, kurz, dass es anfängt, gefrässig zu sein. Sie beklagt ihr hartes Schicksal, aber sie hat es sich selbst zugezogen. Es ist Naturgesetz, es ist der Wille des Allmächtigen, dass ein thierisches Gefühl des Menschen zunimmt, wenn man es hegt, und der Nahrungstrieb ist ein solches Gefühl. Das Benehmen der Mutter widersprach dem Willen des Schöpfers und die Folge ist die Strafe, welche er an die Uebertretung knüpfte. Es ist natürliche Folge des Benehmens der Mutter und es ist eine rechtmässige Folge, obgleich sie dieselbe nicht kannte, weil sie Vermögen besitzt, vermittelst deren sie sich die erforderlichen Kenntnisse verschaffen konnte, und sie verpflichtet ist, sich ihrer zu bedienen. Hieraus erhellt die unumgängliche Nothwendigkeit für diejenigen, welche die Erziehung eines menschlichen Wesens leiten, eine bestimmte und positive Kenntniss der Natur des Menschen und des Einflusses einer gewissen

Handlungsweise auf jedes der angebornen Elemente derselben zu haben.“

Die Erziehung anderer Triebe wird angedeutet und deren Verziehung blos gestellt, gleichfalls in sehr erfolgreicher Weise.

Die Erziehung der Intelligenz kömmt in genauer Uebereinstimmung mit ihrer Natur in die zweite Abtheilung der — Erziehung während der zweiten Hälfte der Kindheit. Die Empfindungen werden wieder besprochen und ein starkes praktisches Licht auf ihre Natur und die Art und Weise ihrer Lenkung geworfen. Der Verfasser bekräftigt dabei seine Ansichten durch schlagende Thatsachen und interessante Anekdoten und erläutert sie durch gefühlvolle und beredte Bezugnahme auf die Lehren der h. Schrift. Hr. Warne schliesst seine Abhandlung mit den folgenden Bemerkungen:

„Wir haben nun die Aufgabe, die wir uns vorsetzten, vollendet, einige Winke in Betreff der Erziehung der Menschennatur, wie sie ist, in der frühesten Periode des Lebens zu geben. Kein Element wurde als zu unserer Natur gehörig betrachtet, welches beobachtende und nachdenkende Eltern an den Kindern ihrer eigenen Familie nicht wahrnehmen sollten. Die Elemente, aus welchen diese Natur besteht, sind einzeln besprochen worden, wenigstens die thierischen und moralischen Empfindungen, welche ihr angehören, und in der ersten Erziehung haben wir es mit diesen besonders zu thun. Wir haben uns dann bemüht, zu zeigen, welche Behandlungsweise jede derselben erfordert, sie sei einzeln oder in Verbindung mit einer oder mehreren thätig. Allerdings wurde eine sehr kurze und unvollständige Skizze sowohl von den Verrichtungen mehrerer Organe als von der Behandlung, welche die Aeusserungen ihrer Thätigkeit verlangen, gegeben, allein die Absicht des Verfassers war, mehr die Aufmerksamkeit auf diesen Gegenstand zu lenken, und Untersuchungen anzuregen, als eine vollständige und ausführliche Abhandlung über Erziehung zu liefern. Wenn er diesen Zweck erreicht, ist er versichert, dass der Erfolg wohlthätig sein werde.

Wenn die vorstehenden Seiten die Erziehung der Gefühle einigermassen richtig darstellen, so folgt, dass die Kenntniss der Wissenschaft der Phrenologie für alle Eltern hochwichtig ist, und besonders für Mütter, weil ihnen der grössere Theil der Erziehung der Kinder während der Zeit, da sie mehr für Gefühle als dem Verstand und die Urtheilskraft zugänglich sind, anvertraut ist. Die Elemente, welche wir der Natur der Kinder zuzuschreiben haben, zeigen sich in fast endloser Verschiedenartigkeit bei den verschiedenen Individuen, und um sie recht zu bilden, ist es nothwendig, bevor wir anfangen, zu wissen, nicht nur, worin diese Elemente bestehen, sondern auch in welchen Verhältnissen sie in den Gemüthern der Kinder sich finden. Wenn wir diese Kenntniss nicht zum Voraus haben, sondern sie erst erwerben, wenn die Kinder das Dasein und die verschiedenen

Grade dieser Gefühle an den Tag legen, so verlieren wir Zeit, indem wir mit denselben Versuche anstellen, und vielleicht werden diejenigen Gefühle, welche schwach sind und Stärkung verlangen, von denjenigen überwältigt werden, welche zu stark sind, während diese letzteren an Kraft zunehmen in Folge derselben Versuche, welche wir anstellten, um den Stärkegrad derselben auszumitteln und um sie in Ordnung zu setzen.

Es ist nicht wahrscheinlich, dass bei einem so wichtigen Gegenstande, als die erste Erziehung der Kinder ist, unser allgütiger Schöpfer uns nicht die Mittel zur Erlangung der erforderlichen Kenntniss geboten haben sollte. Er hat uns in der That Beobachtungsvermögen gegeben, um vermittelst desselben auszumitteln, was nach fast 6000 Jahren Dr. Gall feststellte, nämlich dass die Grösse und Bildung des Kopfs in seinen verschiedenen Gegenden den Grad der Stärke andeuten, in welchen sich die Elementarkräfte der menschlichen Natur bei jedem einzelnen Individuum finden, so dass wir uns in unserem Verkehr mit demselben nach den Eigenthümlichkeiten, die es bietet, richten und so mit den grössten Vortheilen auf dasselbe wirken können.

In der ersten Kindheit können wir aber mit dem grössten Vortheile wirken, die Materialien sind dann am bildsamsten, nehmen am willigsten die Eindrücke an und behalten sie am dauerndsten zurück. Es ist daher natürlicherweise für diejenigen, welche bestimmt sind, diese Eindrücke zu geben, und welche das höchste Interesse haben, sie zu geben und dabei am meisten betheiligt sind, nämlich den Müttern wichtig, richtige Eindrücke zu geben, von Anfang an zu verstehen, in welchen Verhältnissen sich die Elementarkräfte der menschlichen Natur bei ihren Kindern finden; damit sie sich in deren Behandlung nicht irren. Diese Anleitung wird ihnen die Phrenologie gewähren und daher ist es, wir möchten fast sagen, eine gebieterische Nothwendigkeit für sie, diese Wissenschaft kennen zu lernen. Dieses war nicht immer in gleichem Maasse der Fall. Die Phrenologie war im Anfang wenig mehr als eine Hypothese. Allein sie schritt nach und nach zu einer Theorie voran, und wurde endlich ein System und eine Wissenschaft. Ihre Wichtigkeit für die Erziehung kann kaum zu hoch angeschlagen werden. Sie fängt gerade an gewürdigt zu werden, und je früher sie in der Kinderstube gewürdigt wird, desto besser, denn um so wirksamer wird sie auf die Erziehung der späteren Jahre angewandt werden: und zwar in dem Verhältniss, in welchem die Kinder in der ersten Zeit ihres Lebens in Gemässheit ihrer Grundsätze behandelt werden. Die Eltern mögen daher sich ermahnen lassen und bedenken, dass bei dem gegenwärtigen Zustande der Wissenschaft sie sich nicht sagen können, ihre Pflichten bei der Erziehung ihrer Kinder in Betreff ihrer thierischen, intellectuellen oder moralischen Natur erfüllt zu haben, wenn sie nicht diese Natur zum Gegenstande ihrer Studien machen, und sich des Lichtes bedienen, welches die Phrenologie darüber verbreitet.

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik.

Kurze Lebensbeschreibung des M. *Carl Gottfried Siebelis*, Rectors am Gymnasium zu Budissin und Ritters des Königl. Sächs. Civilverdienstordens, von ihm selbst abgefasst. Bautzen, Weller'sche (Schlüssel) Buchh. 1843. ($7\frac{1}{2}$ Ngr.)

Diese Biographie des am 10. Oct. 1769 zu Naumburg a. d. Saale geborenen und am 7. Aug. v. J. zu Budissin verstorbenen Rectors emer. des Gymnasiums fand der Sohn, Dr. Joh. Siebelis, angestellt als Gymnasiallehrer in Hildburghausen, unter den Papieren seines Vaters. Dieser hatte sie im Laufe des Jahres 1842 aufgesetzt und vollkommen zum Drucke vorbereitet. Sein Wunsch und seine Absicht bei Fertigung derselben gieng dahin, „Leser, die es bedürften, vorzüglich jugendliche, im Glauben an das Walten der göttlichen Vorsehung im Menschenleben zu stärken und zu befestigen; dann Schulmänner zu einer Prüfung seiner Grundsätze in Schulsachen zu veranlassen; endlich seinen ehemaligen Schülern ein Andenken seiner Liebe zu hinterlassen, und Denen Dank zu bringen oder nachzurufen, die sich um seine Bildung verdient gemacht, oder ihm Wohlwollen und Wohlthaten erwiesen hatten.“ Also spricht sich der vollendete Verf. selbst in seinem „Vorwort“ über Zweck und Bedeutung dieser Selbstbiographie aus, und er hat, was er wollte, so trefflich ausgeführt, dass sie allen ihren Lesern eine sehr ansprechende und lehrreiche Lectüre gewähren wird und mit Recht ganz nachdrücklich empfohlen zu werden verdient. Wir empfehlen sie aber zuerst jenen jugendlichen Seelen, die es bedürfen, immer sorgfältiger in das Walten der göttlichen Vorsehung im Menschenleben eingeführt zu werden, je leichtsinniger unser Zeitalter und namentlich die Jugend geneigt ist, überall an ein blindes, regelloses Ungefähr bei menschlichem Ergehen zu denken.

S. war von Jugend auf durch eine lehrreiche Schule der Erfahrung gegangen und darin war sein Glaube an ein höheres Walten Gottes in dem Leben des Menschen so gestärkt und befestigt worden, dass Gott gleichsam mit ihm durchs Leben wandelte und ihm jedesmal den Weg anwies, den er nehmen sollte. Diesen überall waltenden und wirkenden Gott zeigte er auch seinen Schülern, so oft sich Gelegenheit dazu fand, und besonders im Religionsunterrichte suchte er ihn anschaulich zu machen, und damit den jugendlichen Gemüthern eine stärkende Nahrung für das künftige erfahrungsreiche Leben zu geben. Diejenigen Jünglinge, welche diese Selbstbiographie des frommen Siebelis mit Aufmerksamkeit lesen, werden sie nicht ohne fromme, wohl-

thätige Gefühle aus der Hand legen. Aber auch den Schulmännern wird sie eine anregende Lectüre gewähren, besonders denen, welche an der Spitze einer Gelehrtenschule stehen. Diesen soll sie zwar zunächst nicht zur Nachahmung dienen, aber doch Gelegenheit geben, zu prüfen, ob die vom Verf. bei seiner Amtsführung befolgten Grundsätze und seine Handlungsweise zweckmässig waren. „Vielleicht wird das Gesagte," spricht er selbst, „auch in den Stand setzen, die über das Budissiner Gymnasium unter seiner Direction hier und da gefällten Urtheile, dass es zu sehr mit dem Griechischen und Lateinischen beschäftigt, zu wenig das Praktisch-Nützliche berücksichtige, gehörig zu würdigen, und den Argwohn, als ob es das Heidenthum mehr als das Christenthum begünstige, zu widerlegen." S. war wirklich zu einer Zeit in den Verdacht gekommen, als ob er dem Heidenthume zu sehr huldige und den Unterricht im Christenthume in seiner Schule zurückstelle. Als ein warmer leidenschaftlicher Freund der Philologie, als welchen ihn die Philologen längst kennen, arbeitete er freilich vorzüglich bei seinen Schülern auf das Studium der Classiker hin, und nur der Zögling war ihm besonders werth, der diesem Studium Zeit und Kraft widmete; dabei trat nicht selten so manches andere nothwendige Wissen, z. B. deutsche Sprache, neuere Sprachen etc. in den Hintergrund. S. gieng von folgendem Grundsatze aus: „Das Studium der griechischen und lateinischen Sprache und ihrer Classiker, nach den neuern, gründlichen Anweisungen geleitet, ist als die sicherste Grundlage einer tüchtigen Gymnasialbildung und gründlichen Gelehrsamkeit betrachtet worden." Welcher gelehrte Schulmann möchte diesen Grundsatz ins Läugnen stellen? Eben so richtig und ehrenwerth war sein nächster Grundsatz: „Der Gymnasiallehrer muss mit allem Ernst auf wahrhaft religiöse und sittliche Bildung seiner Schüler hinarbeiten, im Religionsunterrichte aber, den er ungern sich entziehen lassen wird, die mystisch-pietistische Salbung entfernt halten, nicht Jac. Böhme, nicht Tauler, nicht solche, die jener Mystiker Schriften und Predigten wieder herausgeben und empfehlen, zu Führern wählen, sondern sich vornämlich an die Aussprüche und Lehren Jesu Christi, nach ihrer historisch-grammatischen Ausdeutung, und im Allgemeinen an das rein-biblische Christenthum halten." Wer sähe hier nicht, welch' ein helldenkender und lichtsuchender Schulmann Siebelis war! Hört, hört, ihr mystisch pietistischen Schulmänner und Prediger! Das Weitere, was Derselbe über die vorgenannten Grundsätze sagt, lese Jeder in der Biographie selbst nach. Eben so beachtenswerth sind die übrigen von ihm mitgetheilten Grundsätze und Ansichten.

Ausserdem wird dieses letzte Schriftchen des verewigten Siebelis allen seinen dankbaren Schülern in der Nähe und Ferne ein schönes Denkmal geben, das ihnen wichtige Erinnerungen vor die Seele führt und von Zeit zu Zeit wieder beschaut zu

werden verdient. Einzelne spezielle Angelegenheiten und Vorfälle, die während seiner Amtsführung sich zutrugen und ihn namentlich berührten, behandelt der Vollendete mit so zarter Hand, dass man nicht umhin kann, ihm, dem Bescheidenen und Demüthigen, Lob zu ertheilen. Doch er stehet nun ausser den Grenzen unseres Lobes und leuchtet jenseits wie ein Stern Gottes; er ist vom Glauben zum Schauen gelangt.

Dem so empfehlungswerthen, interessanten Büchlein ist ein Verzeichniss der Schriften und Programme beigefügt, wie sie S. nach Jahren gedruckt erscheinen liess. Hinten folgt ein Nachwort des trauernden und würdigen Sohnes. Hgg.

B. Hand- und Schulbücher.

I.

Kurze Anzeige einiger sprachwissenschaftlichen Schriften.

Die Natur einer pädagogischen Zeitschrift bringt es mit sich, dass sie in ihrer kritischen Abtheilung nicht nur pädagogische Schriften, sondern auch Darstellungen aller andern Wissenschaften und Künste, die Gegenstand des Schulunterrichtes sind, besprechen muss. Bei den letztern tritt nun die seltsame Verlegenheit ein, dass nicht den wissenschaftlichen, sondern den schulmässigen Darstellungen die hauptsächlichste Aufmerksamkeit zu widmen ist, so dass man möglicherweise über die Wurst'sche Sprachdenklehre einige Bogen schreiben muss, und der Quelle dieses Buches, den Beckerschen Schriften, nur einige Seiten widmen darf — und so in andern Fällen. Nun sorgt zwar die persönliche Neigung für Sprach- und Litteraturwissenschaft des Herausgebers dieser Blätter dafür, dass den wissenschaftlichen Werken über diese beiden Fächer in der Revue noch immer mehr Berücksichtigung zu Theil wird, als denjenigen Lesern lieb ist, welche in irgend einem andern Fache leben, Geographen, Historiker, Mathematiker, Physiker, Chemiker u. s. w. sind, und so ist auch jetzt die Versuchung recht stark, einigen der unten genannten Bücher ausführliche und einlässliche Artikel zu widmen. Wir müssen es aber dennoch unterlassen, weil diese Artikel eine Reihe von Bogen in Anspruch nehmen würden und für die nächsten Hefte mehrere pädagogische und Schulbücher vorliegen, die das nächste Recht auf eine einlässliche Besprechung haben. Indem wir uns daher, nothgedrungen, hier mit einer kurzen Anzeige begnügen, hoffen wir, auf mehrere dieser Schriften gelegentlich zurückkommen zu können. Jedenfalls werden wir die in ihnen niedergelegten Ansichten bei gegebenem Anlasse berücksichtigen.

Organism der Sprache von Dr. *K. F. Becker*. Frankfurt a. M., Kettembeil, 1841. (XXXII und 603 S. gr. 8.)

Ueber Dr. Becker's unermessliches Verdienst um Ausbildung der Grammatik jetzt noch reden wollen, hiesse Eulen nach Athen tragen. Jeder weiss, dass dieser Gelehrte zu einem der Gründ-

und Ecksteine der heutigen Linguistik geworden ist, indem er ein Princip vertritt, das (unsrer Ansicht nach) zwar nicht die ganze Sprache zu erklären vermag, dessen man aber auch nie entbehren kann, wo Sprache erkannt werden soll. Ueber den Namen, den Dr. Becker seinem Princip gegeben hat, lässt sich streiten. Er selbst nennt seine Bearbeitung der Sprachwissenschaft eine physiologische; er will die Sprache als Organismus darstellen. Die letztere Bezeichnung könnte man sich nun in so weit gefallen lassen, als der Urheber das Wort offenbar metaphorisch nimmt, so wie man auch wohl den menschlichen Geist oder den Staat einen Organismus nennt, und damit sagen will, dass in diesen Wesenheiten ein inneres, von der Natur der Sache gegebenes Gesetz waltet. In diesem Sinne aber unterscheidet der Name die Art der Becker'schen Sprachforschung nicht von derjenigen anderer Forscher, weshalb der Name „Logik der Sprache," „logische oder ideologische Grammatik" oder ein ähnlicher vielleicht bezeichnender gewesen wäre. Die erstere Bezeichnung (physiologisch) scheint mir dagegen gar nicht für das Becker'sche Verfahren zu passen, sondern dem Rapp'schen und Wocher'schen zu gebühren. Doch davon unten. Der „Organismus" ist, wie wir vermuthen, schon in der ersten, 1827 erschienenen Bearbeitung den meisten Lesern der Revue bekannt geworden; die neue hat die Einrichtung des Buches bestehen lassen, dagegen zeigt jeder Abschnitt die bedeutendsten Verbesserungen und Erweiterungen, so dass wir in der That ein neues Buch vor uns haben. Manche logische Exposition hat sehr gewonnen, zuweilen auch dadurch, dass der Hr. Verf. auf die ausgezeichneten „Logischen Untersuchungen" seines trefflichen Schwiegersohnes, Trendelenburg, Rücksicht genommen hat.

Ref., der seit beinahe einem Jahre durch die Güte des Hrn. Verf. im Besitze der neuen Bearbeitung ist, hat bereits mehrere Bogen Bemerkungen über solche Punkte, die er anders ansehen zu müssen glaubt, aufgezeichnet; er würde dieselben, als Beitrag zur Kritik des Becker'schen Standpunkts, schon mitgetheilt haben, wenn er sich nicht scheute, Ausstellungen an einem System zu veröffentlichen, ohne zugleich alles das namhaft zu machen, was ihm in dem System als wahr erschienen ist, zumal an einem System, dem er seine erste grammatische Bildung zu verdanken hat. Vielleicht getraut er sich später, mit einer einlässlichen Kritik hervorzutreten; vielleicht hat das Publikum auch bald eine solche von Prof. Hiecke zu erwarten.

In diesem Augenblicke erscheint (oder ist bereits erschienen) auch eine neue (dritte) Auflage der grösseren Deutschen Grammatik, die wir noch nicht gesehen. Es ist das ein tröstliches Zeichen, dass tüchtige Arbeiten bei uns doch noch auf Schätzung rechnen können.

Vergleichende Darstellung der Lehre vom Tempus und Modus. Von Prof. Dr. *Herling*. Hannover, Hahn, 1840. (VI und 170 S. gr. 8.)

Der verehrte Hr. Verf. dieser geistvollen und scharfsinnigen Abhandlung möge mir verzeihen, dass dieselbe drei Jahre in diesen Blättern ohne Anzeige geblieben ist. Da die Abhandlung einen Theil ihrer Argumente (so z. B. für die Dichotomie der Tempora) aus dem Hebräischen holt, das ich nicht verstehe, so ersuchte ich einen mit dem Hebräischen vertrauten Mitarbeiter der Revue um eine Beurtheilung, und diese ist noch jetzt nicht eingegangen. So gebe ich denn endlich selbst wenigstens diese kurze Anzeige, indem ich es mir vorbehalte, in einer gelegentlichen Fortsetzung der Abhandlung über die grammatische Kategorien, auf die in derselben gegebene neue Tempus- und Moduslehre zurückzukommen. Einer besonderen Empfehlung einer sprachwissenschaftlichen Abhandlung von einem so anerkannten Gelehrten, wie Prof. Herling ist, bedarf es natürlich nicht, es bedarf für solche Lehrer der Sprachen, denen es um sprachliche Erkenntniss zu thun ist, nur der Notiz, dass eine solche erschienen ist. Ueber den Inhalt daher diesmal nur so viel, dass der Hr. Verf. jetzt eine Dichotomie der Tempora annimmt und sich entschieden gegen die Ansicht erklärt, welche die Modi in die Kategorien von Wirklichkeit, Möglichkeit und Nothwendigkeit zu zwängen sucht.

Auch ist von Hrn. Herling seitdem ein Lehrbuch der Elementarmathematik erschienen, über welches (wie ich hoffe) Hr. Dr. Strauch nächstens berichten wird.

Versuch einer Physiologie der Sprache nebst historischer Entwickelung der abendländischen Idiome nach physiologischen Grundsätzen von Dr. *K. M. Rapp*. Stuttg. u. Tübingen, Cotta.

Erster Band: Die vergleichende Grammatik als Naturlehre dargestellt. Erster oder physiologischer Theil. Erste Hälfte. 1836. (XII und 401 S. gr. 8.)

Zweiter Band: Die Sprachen des Mittelalters physiologisch entwickelt. 1839. (VIII u. 272 S. gr. 8.)

Dritter Band: Die lebenden Sprachen griechisch-römisch-gothischer Zunge physiologisch dargestellt. 1840. (VIII u. 320 S. gr. 8.)

Vierter Band: Supplemente, enthaltend: I. Die Physiologie der deutschen Sprache; II. Die Dichtungsformen des Mittelalters, rhythmisch und phonetisch nachgebildet. 1841. (XIV u. 275 S. gr. 8.)

Es ist, trotz Leibnitz und Pangloss, in unserer besten Welt lange nicht Alles, wie es sein sollte und auch bequem sein könnte, wenn wir vernünftig wären. Dieses Buch zeigt es wieder recht. Der Verfasser, Hr. Dr. M. Rapp, früher eine Zeit lang Privatdocent in Tübingen, nun schon seit vielen Jahren stille in Rothweil am Neckar lebend und jetzt (in Verbindung mit Prof. Adelb. Keller) mit einer Uebersetzung des Shakspear beschäftigt, ist ein Mann von einem seltenen Talente, auch hat ihn vieljährige Kränklichkeit nicht hindern können, sich in linguistischen und litterarischen Dingen eine so ausgebreitete als

gründliche Gelehrsamkeit zu erwerben. Dieser Mann nun, der bestimmt war, der Sprachwissenschaft eine neue Provinz zu erobern, der schon jetzt, wo nur sein *coup d'essai* vorliegt, ohne Prahlerei sagen kann, er „lebe der Hoffnung, dass einem nachgeborenen Geschlecht grammatischer Forscher auch seine Arbeit nicht ohne Nutzen und Folgen bleiben werde," dieser muss sein Werk unvollendet lassen, muss überhaupt der Grammatik den Rücken kehren, obschon er ihr „die glücklichsten Stunden eines durch Krankheit entzwei gebrochenen Lebens verdankt," weil er zur Fortsetzung seiner Studien „theils zu krank, theils zu arm" ist. „Ich habe" — sagt er mit der edlen Simplicität eines Alten — mein halbes Leben der Grammatik geopfert, und sie hat mir nichts oder sehr wenig eingetragen. Ich bin darum genöthigt, mein Talent in einem andern Felde der Litteratur zu versuchen."

Es hat in der Welt immer individuelles Unglück gegeben, und man sieht dessen alle Tage so viel, dass man sich am Ende dagegen abhärtet. * Warum ist Dr. Rapp, wenn er nicht zu einem sogenannten „nützlichen Menschen" sich brauchen lassen, nicht Processe führen oder entscheiden, Krankheiten heilen, predigen und Kinder taufen oder Aehnliches wollte, nicht auch ein Ballettänzer geworden? oder doch ein Geiger? oder wenigstens ein Hofpoet mit 400 Thalern preussisch Courant Pension? Habeat sibi! Statt dessen hat er Allotria getrieben, er hat die moderne Philologie zu seiner Göttin gemacht, dafür kann er dann sein Brod ohne Butter essen. Wer weiss, wenn er sich auf die Sprachen der Huronen und Irokesen verlegt hätte, ob ihn nicht irgend eine Akademie längst aufgenommen, irgend ein Unterrichtsminister längst als Universitätsprofessor angestellt und irgend ein Fürst ihm seinen Hausorden gegeben hätte! So freilich war das nicht möglich, denn Hr. Dr. Rapp hat sich mit den neueuropäischen Sprachen und Litteraturen beschäftigt und nebenbei ein Feld der allgemeinen Sprachwissenschaft bearbeitet, das Becker und Grimm unberührt gelassen haben. Und was will das sagen?

Es ist betrübt, dass dergleichen bei uns noch möglich ist. Wie manche kostbare Kraft, die dem Vaterlande in dieser oder in jener Richtung die wesentlichsten Dienste leisten könnte, erliegt dem Druck der Verhältnisse, wird erstickt, oft zertreten! Doch wozu die Klagen! wenden wir uns zu dem Buche.

Der Verf. nimmt vier grammatische Disciplinen an:

I. Die Physik der Sprache oder die Physiologie des Sprachlauts, und zwar

---

* „Es liegt an eines Menschen Schmerz, an eines Menschen Wunde nichts,
Es kehrt an das, was Kranke quält, sich ewig der Gesunde nichts!
Und wäre nicht das Leben kurz, das stets der Mensch vom Menschen erbt,
So gäbs Beklagenswertheres auf diesem weiten Runde nichts. U. s. w.
Die übrigen Verse lese man in *Platen's* Gaselen selbst nach.

1. die Quantitäts- oder Tonlehre,
2. die Qualitäts- oder Lautlehre;

II. die Logik der Sprache oder die Teleologie der grammatischen Wissenschaft, und zwar:

1. die Wortlehre,
2. die Satzlehre. *

Es war ursprünglich Plan, nach Vollendung der Physiologie der Sprache auch die Teleologie derselben zu geben; er hat aber aufgegeben werden müssen, so dass wir nur die Physiologie vor uns haben (in einer freilich vielfach unvollkommenen Gestalt), und zwar als theoretische (Bd. I. S. 1—217) und als historische, d. h. als Laut- und Tonlehre der verschiedenen Sprachen (Bd. I. S. 219 ff. und Bd. II, III, IV.)

Da die historische Physiologie, d. h. die Laut- und Tonlehre der verschiedenen Sprachen keine neue Disciplin ist (obgleich die Rapp'sche Darstellung derselben, weil ihr eine eigenthümliche Theorie zu Grunde liegt, viel Neues bringt und frühere Darstellungen häufig berichtigt und widerlegt), so haben wir in der Aufstellung der theoretischen Physiologie, d. h. der allgemeinen Laut- und Tonlehre, sein wesentliches Verdienst zu suchen. Dies stellt ihn nun unmittelbar neben Becker. Während dieser den schon seit Aristoteles und den Stoikern bearbeiteten logischen Theil der allgemeinen Sprachlehre neu aufbaute, hat Dr. Rapp, dem unendlich weniger vorgearbeitet war (von Rosk und Schmeller, einigermaassen auch von Jakob Grimm), den phonetischen Theil der allgemeinen Grammatik zu gründen sich bemüht, er hat die von der Natur gegebenen, d. h. durch Mund und Ohr bedingten Gesetze der Lautentwickelung zu erforschen gestrebt, die allen Sprachen zu Grunde liegen. Der grosse Mangel in der Lautlehre der historischen Grammatiker ist der, dass diese Forscher nicht den Laut, sondern das wandelbare, selten genügende und immer unzuverlässige Zeichen des Lautes, den Buchstaben, zur Grundlage ihrer Lehre machen, was schon in Grimm's deutscher Lautlehre die allerbedeutendsten Irrthümer verursacht hat, aber in Sprachen, die anders reden als sie schreiben, zu den seltsamsten Meinungen führen muss.

---

* Im IV. Bde. wird folgendes Schema gegeben:

I. Physiologie. (Qualität und Quantität.)
   1. Vocal.
   2. Consonant.
   3. Silbe.

II. Etymologie.
   1. Conjugation.
   2. Declination.
   3. Wortbildung.

III. Syntax.
   1. Terminologie.
   2. Construction.
   3. Rhetorik.

Da wir eine Anzeige, keine Beurtheilung schreiben, so gehen wir auf die Rapp'sche Theorie hier nicht ein, rathen aber allen Lehrern der Sprachen, welche Freude an grammatischer Erkenntniss haben, das Buch zu studiren. Dieses Studium wird sehr dadurch erleichtert, dass der Verf. selbst, nachdem er S. 1—215 des ersten Bandes seine Theorie der Phonetik dargestellt hat, zu den einzelnen Sprachen selbst übergeht — historische Ansicht — und so die Griechische, Lateinische, Gothische (I), die Byzantinische, Romanische (provençalische und nordfranzösische), Altnordische, Angelsächsische, Altsächsische, Althochdeutsche (II), Neu-Griechische, Italiänische, Spanische, Französische, Englische, Dänisch-Schwedische, Holländische, Plattdeutsche (III) und Neu-Hochdeutsche Sprache (IV) in ihren Laut- und Tonverhältnissen darlegt. Bei dieser zweiten Abtheilung hat sich Dr. Rapp begreiflich auf die Vorgänger überall stützen, ihnen das meiste Material entlehnen können.

Ref. hofft, noch einmal Gelegenheit zu haben, eine einlässliche Arbeit über die Rapp'sche Theorie mittheilen zu können; wie gross auch das Verdienst ist, sie aufgestellt zu haben, so dürfte sie doch in mehreren wesentlichen Punkten der Berichtigung und überall der Vervollständigung bedürftig sein. Es ist ein Jammer, dass Dr. Rapp ausser Stande ist, sein Schmerzenskind selbst gross ziehen zu können.

Hrn. Prof. Keller in Tübingen sind wir Dank schuldig, dass er seinen kranken Freund bei der Herausgabe durch Sichtung des Manuscripts unterstützt hat.

Allgemeine Phonologie, oder natürliche Grammatik der menschlichen Sprache. Mit specieller Anwendung auf das Hebräische, Griechische, Lateinische, Italiänische, Französische, Englische, Deutsche, und die resp. alten und neuen Mundarten. Von *Max Wocher*, Th. Lic., Professor und Convictsvorstand in Ehingen. Stuttg. und Tübingen, Cotta 1841 (XII und 515 S. gr. 8.)

Derselbe, die Entwickelung der deutschen Sprache vom vierten Jahrhundert her bis auf unsre Zeit. Ein Beitrag zur deutschen Phonologie. Ulm, Wohler, 1843. (VIII und 84 S. gr. 8.)

Fast gleichzeitig mit Dr. Rapp und, wie es scheint, ganz unabhängig von ihm, hat auch Prof. Wocher (dessen in Ulm gehaltenen Vortrag wir Bd. VII S. 430—431 erwähnten) der allgemeinen Phonetik sein Studium zugewendet und ein System der Phonologie aufgestellt, das studirt zu werden verdient. Der Gang des Hrn. W. ist folgender: In der ersten Abtheilung handelt er von der organischen Lautbildung im Allgemeinen, so dass er erst die Lautgesetze und dann die Anwendung derselben auf Aussprache und Lautgestaltung darlegt. Als Grundprincip der Lautgesetze gibt er die Euphonie an, welche eine doppelte ist: für das Sprachorgan und für das Ohr. Als Folgen dieses Grundes erscheinen dann 1. die Vocalneigung der Consonanten (warum sagen wir be und nicht ba u. s. w., und wieder ka, aber nicht ke u. s. w.?), 2. die Wirkung der Silbenquantität, 3. das

Gesetz der Symphonie. — In der zweiten Abtheilung stellt der Hr. Verf. „das Weben des Sprachgeistes in Entwickelung und Ausbildung des Sprachorganismus dar, und zwar zuerst das logische Element in der Gestaltung des phonetischen, dann das „relative Uebergewicht des phonetischen Elements über die Sprachform," und endlich das „innige Verhältniss des phonetischen und des logischen Elements in der Gesammtentwickelung der Sprache." An diese letztere Abhandlung schliesst sich dann die historische Veranschaulichung dieses innigen Verhältnisses in verschiedenen Sprachen und das zweite, obengenannte Schriftchen über die deutsche Phonologie.

Es liegt in der Natur der Sache, dass eine Doctrin, die so neu und dabei so schwer ist wie die Phonologie, noch durch viele Hände gehen muss, bevor sie die Hälfte der Vollkommenheit erreichen kann, in welcher sich die Logik der Sprache dermalen befindet. Um so stärker werden sich hoffentlich diejenigen Lehrer von Sprachen, welche zur Weiterbildung der Wissenschaft beizutragen das Vermögen haben, aufgefordert fühlen, sich zunächst der phonologischen Theorien, wie sie von den HH. Rapp und Wocher versucht worden sind, zu bemächtigen, um für eigene Arbeiten eine Grundlage zu gewinnen. Es wäre gar schön, wenn wir in einigen Jahren erlebten, dass die sprachlichen Lehrbücher für obere Classen drei Abtheilungen zeigten; eine erste, grundlegende, worin mit Rücksicht auf diese bestimmte Sprache die Elemente der sprachlichen Ideologie, Phonologie und Semasiologie erörtert wären; eine zweite, welche die Grammatik darstellte (Laut-, Wort- und Satzlehre); und eine dritte, welche die Onomatik (Genealogie, Tropen, Synonymen) enthielte.

Lehrbuch der allgemeinen Grammatik von Dr. *S. Stern*. Berlin, Heymann, 1840. (XV. und 298 S. 8.)

Der Hr. Verf. hat schon vor mehreren Jahren eine kleine Schrift über denselben Gegenstand herausgegeben, die sich keinen Einfluss hat erwerben können. Wie es dem Ref. scheint, wird auch diese neue Schrift spurlos vergehen; dem Hrn. Verf. können wir nur wünschen, dass sie wenigstens ihm genützt haben möge (sie ist dem damaligen Director im Unterrichtsministerium, Hrn. von Ladenberg, in tiefster Ehrfurcht gewidmet), denn die Sache wird durch solche Versuche nicht gefördert.

Schon gleich in der Vorrede zeigt sich die Unzulänglichkeit des Hrn. Verf. Er polemisirt gegen Becker's „physiologische" Behandlungsweise der Sprache, und will selbst die „philosophische" Betrachtungsweise einnehmen (was soll das undeutliche Wort, mit dem man Alles und Jedes bezeichnet? — psychologisch muss die wahrhafte Grammatik werden, jedoch so, dass ein Theil von ihr ideologisch, ein andrer physiologisch ist). Dabei zeigt denn gleich die Aeusserung, „die scheinbar von einander verschiedenen Erscheinungen der einzelnen Sprachen seien nur als Individualisirungen einer gemeinschaftlichen Grund-

form anzusehen," wie wenig bei Hrn. S. das Vermögen dem guten Willen entspricht, indem dies eben die blos logische Betrachtungsweise Becker's ist. Das Buch selbst legt dann an vielen Stellen Zeugniss dafür ab, dass Hr. St., obgleich er in der Vorrede W. v. Humboldt rühmt, sogar tief unter der wissenschaftlichen Höhe bleibt, welche Becker schon 1827 in seinem Organismus erstiegen hatte. Er hätte sich auf Harris, Vater, Bernhardy, G. Hermann, Reinbeck u. s. w. berufen sollen, denn gleich diesen antediluvianischen rationalistischen Sprachtheoretikern meint er, die Sprache in einem schlecht gestrickten Netze willkürlicher Abstractionen fangen zu können. Es ist kaum der Mühe werth, dies ausführlich nachzuweisen, doch geben wir ein paar Belege: intelligenti pauca. Die Interjection ist kein Wort (S. 72), auch der Artikel wird nur durch Missbrauch als besondere Wortclasse angesehen (72); auch „müssen wir das Resultat als entschieden betrachten, dass das Zahlwort nicht in die Reihe der Wörter, als organischer Sprachgebilde gehöre" (S. 76) u. s. w. Viel entschiedener dürfte es sein, dass der Hr. Verf. nicht in die Reihe der Grammatiker gehört. Was sollen uns Theorien, gegen die sich die Thatsachen so rebellisch zeigen?

Grundriss der vergleichenden Lehre vom Gebrauch der Modi in der deutschen, französischen, lateinischen und griechischen Sprache von Dr. *J. A. Savels*, Gymnasialdirector. Essen, Bädeker, 1837. (VIII und 120 S. gr. 8.)

Uebersicht der vergleichenden Lehre vom Gebrauch der Casus u. s. w. Ebendas. Erste und zweite Abtheilung, 1838. (XII und 164 S. gr. 8.) Dritte und vierte Abth., 1840. (XLVI und S. 165—452.)

Das Buch hat für Lehrer Interesse, die in oberen Classen mehrere Sprachen zugleich lehren und dann billigerweise nur Einmal Grammatik lehren wollen, indem es ein ansehnliches Quantum von Beispielsätzen aus den genannten Sprachen enthält und diese für die vier Sprachen nach demselben Fachwerk ordnet. Dieses letztere — die vom Hrn. Verfasser vorgetragene Modus- und Casuslehre — einer einlässlichen Kritik zu unterwerfen, würde uns in dieser Anzeige zu weit führen, doch müssen wir sagen, dass Hr. S. mit den in der neueren Zeit über die Syntax der verschiedenen Sprachen hervorgetretenen Ansichten sich wohl vertraut zeigt und das Ueberkommene selbständig verarbeitet hat. Natürlich fehlt auch hier und da Unrichtiges nicht. So z. B. ist es ein Irrthum, wenn in der Moduslehre S. 11 der französischen Sprache die *oratio obliqua* abgesprochen wird; wo die oratio recta im Futurum steht, ist oratio obliqua möglich: je viendrai, sagt A. zu B, und B. erzählt jetzt C: Il m'a promis qu'il viendroit.

Französische Orthoëpie von *A. Steffenhagen*, Oberlehrer am Gymnasium in Parchim. Parchim, Hinstorff, 1841. (XX und 586 S. 8.)

Eine ungemein fleissige Arbeit, die Lehrern der französischen Sprache zur Benutzung empfohlen zu werden verdient, indem hier so ziemlich auf den 586 Seiten zusammengestellt ist,

was man von jeher über franz. Laut- und Tonlehre geschrieben hat. Gewiss wird Hr. St. vielen Lehrern einen Gefallen thun, wenn er seine seit vielen Jahren auch für die andern Theile der französischen Grammatik* gesammelten Materialien zusammenstellt und herausgibt.

Da eine auf das Einzelne eingehende Beurtheilung mehrere Bogen einnehmen würde, die wir auf Schriften nicht verwenden dürfen, welche nicht pädagogischer Natur oder Schulbücher sind, so müssen wir eine solche den Litteraturzeitungen überlassen. Um indessen den Lehrern doch eine kurze Vorstellung von der Art zu geben, in welcher Hr. St. seinen Stoff bearbeitet hat, so bemerken wir, dass er nicht, wie z. B. Referent in seinem französischen Sprachbuche, vom Laut ausgegangen ist, sondern überall vom Buchstaben; dass er aber auch nicht (wie etwa Grimm im ersten Bande seiner deutschen Grammatik) die Aussprache historisch behandelt, sondern nur die heutige Aussprache lehrt, wozu es vielleicht doch nicht 418 Seiten (die Tonlehre geht von S. 418—569 und handelt die Metrik, die doch auch zur Grammatik gehört, sehr unvollständig ab) bedurft hätte. Indess wird es Lehrern der französischen Sprache, die nicht im Falle sind, selbst an die Quellen zu gehen, immer angenehm sein, dass Hr. St. diese Arbeit für sie unternommen hat und ein Zuviel ist dabei besser als ein Zuwenig.

Wenn Hr. St. S. V von seinen Vorgängern in Bausch und Bogen sagt, er habe sich darum so selten auf sie berufen, weil sie in denjenigen Punkten, wo er mit ihnen übereinstimme, aus Quellen geschöpft hätten, die ihm eben so zugänglich gewesen seien, er habe also der Copien nicht bedurft, wo er Originale gehabt: so muss Ref., der auch unter diesen Vorgängern genannt ist, seinerseits eine Bemerkung dazu machen. Meint Hr. St. mit den Quellen, die ihm so gut wie seinen Vorgängern zu Gebote gestanden, die französische Sprache selbst, will er damit sagen, er habe in sich, in seinem Sprachgefühl, den Prüfstein zur Beantwortung jeder die französische Orthoepie (und sonstige Grammatik) betreffenden Frage: so habe ich nichts dagegen. Meint er aber die von französischen Schriftstellern auf litterarischem Wege ausgesprochene Theorie über französische Sprache unter den Quellen, die ihm zu Gebote gestanden, so muss ich es wenigstens ablehnen, dass diese auch mir Quelle gewesen seien. Ich habe, als ich im Sommer 1839 mein französisches Sprachbuch schrieb, weder ein von einem Franzosen noch von

---

* Nach Hrn. St's Disposition zerfällt die Grammatik in

I. Satzlehre
   A. Analysis, Satzzergliederungslehre;
   B. Synthesis; Satzbaulehre;
II. Satzerscheinungslehre
   A. Orthoepie,
   B. Orthographie.

einem Deutschen verfasstes Buch über französische Sprache als Quelle benutzt, sondern ohne alle Rücksichtnahme auf das, was schon gedruckt war, rein aus meinem eigenen Bewusstsein der Sprache geschöpft und mich nur für einzelne Punkte auf Aussprüche von Vorgängern berufen, so z. B. auf Beza und Radiguel (Vocabelbuch S. 47, erste Aufl.; Sprachbuch N. A. S. 321) — Citate, die ich bei Hrn. St. S. 508 (n. 253 und 254) getreu wiederfinde. Diese meine Art zu arbeiten hat allerdings ihre Nachtheile, wie es mir dann begegnet ist, da man nicht in jedem Augenblick an Alles denkt, hier und da eine Regel zu formuliren, die unzulänglich war, und die ich besser hätte geben können, wenn ich, bevor ich sie niederschrieb, erst ein paar Vorgänger hätte vergleichen wollen, natürlich solche, welche im Strome der grammatischen Tradition schwimmen. Indess hat Jeder seine eigne Weise, und die meinige bringt es so mit sich, dass Schriftsteller, die nach mir in „gelehrter Weise" über denselben Gegenstand schreiben, will sagen, nicht aus dem eignen Bewusstsein heraus, sondern auf Bücher gestützt, mich nicht eigentlich zu ihren Vorgängern rechnen können. Ob man meine Schreibereien über die französische Sprache für eine gute oder eine schlechte Quelle ansehen, ob man sie benutzen oder unbenutzt lassen will, kann mir Einerlei sein: aber zu dem, was man sonst in Handbüchern Quellen zu nennen pflegt, gehören sie, so gut als irgend eine in Paris geschriebene und gedruckte *grammaire françoise*, deren Verfasser seine Theorie der Sprache aus dieser selbst, und nicht aus den Schriften der Grammatiker gewonnen hat. Hr. St. möge mir diese Bemerkung nicht verübeln, aber warum hat er mich auch neben den Büchern und Büchlein der HH. Frings, Gérard, Genthe, Rammstein e tutti quanti angeführt? Hr. St. hat das Recht, sich selber Unrecht zu thun, indem er diese Buchmacher seine „Vorgänger" nennt (in sofern Unrecht, als seine Arbeit einer höheren Kategorie angehört); ich aber habe keine Lust, darunter mitzuleiden, weil ich nie der Mitgänger dieser Herren war.

Zur Geschichte und Beurtheilung der Fremdwörter im Deutschen. Von *August Fuchs*. Dessau, Aue, 1842. (VIII und 152 S. 8.)

Hr. Fuchs, von dem wir bereits ein Lehrbuch der spanischen Sprache und eine fleissige Schrift über die sog. unregelmässigen Zeitwörter in den romanischen Sprachen besitzen, gehört zu den wenigen deutschen Gelehrten, die sich der modernen Philologie zugewandt haben. In der vorliegenden Monographie bringt er über die Fremdwörter sachlich und historisch so ziemlich Alles bei, was darüber zu sagen sein möchte; seine Schrift ist indess nicht nur didaktisch, sondern auch paränetisch, indem sie uns ermahnt, die Fremdwörter zu verbannen. Nun ist es gewiss, dass sich für noch manches Fremdwort ein deutsches finden oder doch bilden liesse, und eben so gewiss, dass man möglichst nach Sprachreinheit streben soll; es dürfte aber nicht weniger

gewiss sein, dass eine Nation, die ihre Civilisation und Cultur zum grossen Theile ererbt und überhaupt einen Unterschied zwischen Studirten und Volk in sich gesetzt hat, immer eine gewisse Anzahl von Fremdwörtern wird dulden müssen, namentlich im Munde und in der Feder der Gelehrten. Ein Andres ist es, in der schlechten Weise des siebzehnten Jahrhunderts und heutiger Halbgebildeten die deutsche Rede absichtlich mit Fremdwörtern spicken, ein Andres, sich vorkommenden Falls der Fremdwörter ganz so ohne Umstände zu bedienen, wie man sich des Kaffees und Zuckers bedient, die auch nicht in Deutschland gewachsen sind. Dabei ist es immer wohlgethan, von Zeit zu Zeit eine Treibjagd auf die Fremdwörter anzustellen, damit dieses Wild nicht zu sehr überhand nimmt.

Wörterbuch der deutschen und französischen Sprache. Bearbeitet von *Schuster*, Dr. der Rechte und der Medicin. Leipz. und Paris, Weber.
Deutsch-Französisch 1841, Lief. 1—4 (A—Pi) (640 S. gr. 8.)
Französisch-Deutsch 1842, Lief. 1. (A – Cab) (160 S. gr. 8.)

Wenn uns diese Arbeit vollständig vorliegen wird, werden wir ausführlicher über dieselbe berichten. So viel aber können wir nach Einsicht der vorliegenden Lieferungen sagen, dass das Buch das gewöhnliche Bedürfniss zu befriedigen Hoffnung macht und jedenfalls besser ist als viele ähnliche Bücher. Das Publikum hat keine Ahnung davon, mit welchem Leichtsinn, mit welcher Unkenntniss der Sache manche Wörterbücher zusammengestellt sind. Dass Jemand, um ein Wörterbuch zu liefern, zehn- bis fünfzehnjährige Studien hinter sich und Berge von Collectaneen vor sich haben muss (um nur dieses ganz äusserliche sine qua non zu nennen), davon scheinen die Meisten keine Ahnung zu haben. Hr. Dr. Schuster hat sich seine Arbeit weniger leicht gemacht, und wenn auch sein Werk höhere Ansprüche nicht befriedigt, so ist daraus nicht dem Verf. ein Vorwurf zu machen, sondern den Umständen. Gäbe es auch einen Verleger, der ein gutes Wörterbuch über eine neuere Sprache zu honoriren geneigt wäre, so könnte er es doch nicht, da eine gute Arbeit, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügte, nur ein geringes Publicum haben würde. So sind denn nur Verbesserungen im Einzelnen möglich, eine Radicalreform kann erst dann eintreten, wenn irgend eine Akademie die Mittel hat, sie zu bewirken, resp. einen befähigten Gelehrten zur Ausarbeitung einer wissenschaftlichen Onomatik irgend einer Sprache zu veranlassen. In alphabetischer Ordnung lässt sich nichts machen, was dem Begriffe der Sache genügen kann. Mgr.

1. Anfangsgründe der deutschen Grammatik zunächst für die obersten Classen der Gymnasien. I. Lautlehre und Flexionslehre nebst gothischen und althochdeutschen Sprachproben. Von Dr. *A. F. C. Vilmar*, Director des kurfürstlichen Gymnasiums zu Marburg. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Marburg und Leipzig, Akademische Buchhandlung von N. G. Elwert. 1841. 104 S. in gr. 8. Ladenpreis 45 kr. = 13 Sgr. geheftet.

2. Mittelhochdeutsche Grammatik von *K. A. Hahn*. Erste Abtheilung, Laut- und Flexionslehre. Frankfurt a. M. Druck und Verlag von H. L. Brönner. 1842. XVI u. 119 S. in 8. Geheftet. Ladenpr. 1 fl.
3. Uebungen zur mittelhochdeutschen Grammatik. Mit Anmerkungen und einem Glossarium von *H. A. Hahn*. Frankfurt a. M., Druck und Verlag von H. L. Brönner 1843. XVII und 256 S. in 8. Ladenpr. 1 fl. 48 kr. = 1 Thlr.

Die Zeit der Erhebung Deutschlands gegen das französische Joch hatte die Gemüther aufs neue der glorreichen deutschen Vorzeit zugewendet und nachhaltiger als je; man machte sich inniger mit ihr vertraut und begann mit ihr zu Tage zu fördern, was in ihr gesungen und gesprochen, gedichtet und gepredigt worden war. Die schönste Frucht aber dieses neuen wissenschaftlichen Strebens auf dem heimischen Boden ist die deutsche Grammatik Jacob Grimm's, ein Werk, wie kein anderes Volk eines aufzuweisen hat. Hier finden wir alle germanischen Zungen seit der ältesten Zeit (seit 350) versammelt und verglichen, und wir sehen sie in ihren verschiedenen Gestaltungen, deren eine aus der andern folgt, bis zur Gegenwart hernieder. Hier lernen wir aus jenen zu Tage geförderten Quellen unsere Sprache kennen; dieselbe zeigt sich uns in einer nie gesehenen Klarheit, und ihr Studium wird zu einer wahren Wissenschaft. So ist Jacob Grimm der Schöpfer einer deutschen Philologie. Aber sein grosses, reiches, umfangreiches Werk (bis jetzt 4 starke Grossoctav-Bände) ist trotz der übersichtlichen Anordnung nicht für den, der sich in der Kürze mit dem Gang und dem Wesen unserer Sprache gründlich bekannt machen will; eben so wenig ist es, wie ich vor etwa zwanzig Jahren an mir erfahren habe, für den Anfänger. Man musste darum mit kürzer und leichter angelegten Werken, mit Auszügen aus Grimm oder doch zum grossen Theile aus ihm geschöpften Büchern zu Hülfe kommen. Ein Ergebniss des Strebens, dieser Anforderung zu genügen, ist *Nr. 1.*, und mit der Freundlichkeit, die man an den sog. Germanisten in Betreff gegenseitiger Anerkennung loben muss,* sagt Hahn in *Nr. 2.*: „Ziemann und Vilmar haben eine Uebersicht der gothisch-hochdeutschen Laut- und Flexionslehre bekannt gemacht. Beide Versuche sind sehr günstig aufgenommen worden und haben ihren Zweck vollkommen erreicht.“ Nur ist dieser bei Ziemann und Vilmar verschieden; bei erstem „die Muttersprache auf grammatischem Wege in ihrer Entwickelung darzustellen und damit zugleich in das Studium der mittelhochdeutschen Dichter einzuleiten,“ er hat es hauptsächlich mit

*) So scheint, dass mit den altdeutschen Studien deutsche Gemüth- und Herzlichkeit herrsche. Aber das sollen jene auch, das deutsche Vaterlandsgefühl erheben und deutsche Biederkeit neu beleben. Schön sagt *Vilmar* S. IV: „Ich hoffe aber auch, dass unsre Jugend aus Grimm's Grammatik mehr als deutsche Grammatik: deutsche Gesinnung und einen treuen, festen, gebildeten historischen Sinn gewinnen werde.“

der vorneuhochdeutschen Sprache zu thun; letzter in seiner hier anzuzeigenden Grammatik lehrt das Neuhochdeutsche durch das Altdeutsche verstehen und bestimmt sein Buch für die obern Classen der Gymnasien, in Marburg selbst für die Prima, für welche es auch im Mai 1840 zuerst gedruckt, aber dann nach dem Wunsche mehrerer Freunde und Amtsgenossen des Verf., besonders des leider zu früh verstorbenen Bach zu Fulda, durch diese zweite Auflage allgemein zugänglich gemacht wurde (S. III). „Gothische Grammatik," sagt Vilmar S. VI, „sollen unsre Gymnasialschüler nicht lernen, wohl aber begreifen, dass die gothische Grammatik die nothwendige Grundlage des Verständnisses unserer heutigen Grammatik ist. Auch die Wissenschaft der deutschen Grammatik soll, wie alle Wissenschaft, von den Gymnasien ferne bleiben, aber dass es eine solche gebe, und wo diese zu schöpfen sei, das soll jeder Einzelne unseres Volkes, welcher sich der Wissenschaft überhaupt widmet, zeitig, gehörig und ernstlich lernen." Zudem sind „die alten Gleisen, in denen sich die deutsche Grammatik auf den Gymnasien mühselig fortbewegte, so ausgefahren, dass sie schlechterdings verlassen werden müssen." Ja, es kann nicht in Abrede gestellt werden, dass auf unsern deutschen Gymnasien der deutsche Sprachunterricht bisher zur Ungebühr vernachlässigt wurde, so dass, wie an manchen Orten geschehen ist, zur Universität Entlassene nicht einmal in der Rechtschreibung fest waren, geschweige dass sie Gründe für dieselbe anzugeben wussten. An vielen Gymnasien wird er nur in den untern, den Anfangsclassen, betrieben; in den höhern Classen ruht die deutsche Grammatik gänzlich, und was dort deutscher Sprachunterricht genannt wird, beschränkt sich nur auf deutsche Aufsätze. Dass hierbei keine Gründlichkeit statthaben kann und kein Bewusstsein des Sprachbaues, wie sich von einem Gebildeten erwarten lassen darf, der eine höhere Schule besucht hat, liegt am Tage. Man hat darum dem Gymnasium zu Marburg, wo Vilmar nach gegenwärtigem Büchlein in der Prima das Deutsche unterrichtet, vorzugsweise Glück zu wünschen. Das Büchlein selbst ist mit feinem Tacte angelegt; es gibt in bündiger Kürze das Nöthige aus der Laut- und Flexionslehre, nicht zu viel und nicht zu wenig in strenger Auswahl. Bei der Flexionslehre geht die Conjugation mit Recht der Declination voraus, denn in dem Verbum beruht der Satz und die grösste Bildungsfähigkeit der Sprache; nur in Ansehung des Leichteren lassen Andere, welche zu der historischen Schule gehören, die Declination voraufgehen. Der Anhang S. 91—104 enthält gut ausgewählte gothische und althochdeutsche Sprachproben als Lesestücke zu der Grammatik, im Ganzen 19 kleinere und grössere Abschnitte mit Worterklärung; Notker macht den Beschluss. Was nun in dem Büchlein etwa zu bessern wäre, vorausgesetzt, dass nicht Jacob Grimm in der schon seit zwei Jahren angekündigten 2. Abtheilung der 3. Aufl. des 1. Bandes seiner Grammatik

Umgestaltendes brächte, sind zum Theil Kleinigkeiten, die der Setzer verschuldet. S. 15 zêh anst. zeh, S. 18 bërages, bëreges anst. mit e, S. 19 ërda, ërde anst. mit e, S. 23 wâpen, wàpenen anst. mit a, lëbt, lëbn, gegëbn, genësn, gewësn anst. mit e (oder hat hier der Verf. die Unterscheidung des ë mit e nicht machen wollen?) S. 35, ahd. hôrjen anst. mit o u. s. w., S. 29 (spät-) mhd. (15 Jahrh.) spacieren anst. mit z u. a. m. Zum Theil aber wäre wohl auch sonst manches Unbedeutende zu ändern. So irrt z. B. der Verf. S. 67 mit einem ahd. inchunnan und pichunnan = incipere, so wie pichinnan (beginnen), die er zu ahd. chunnan = nosse, posse setzt. Denn man kennt nur die mit chunnan gar nicht verwandten ahd. inkinnan, pikinnan (beginnen), wovon inkunnan und pikunnan partic. praeter. sind; inchunnan von chunnan ist accusare, arguere, pichunnan fehlt uns noch, und pichinnan bleibt unerhört. In sangari, zahari S. 13 wäre wegen mhd. — ære wohl — âri vorzuziehen. Liederlich S. 29 ist [nach Grimm I, 1, 227] st. lüederlic [lüderlich] genommen; ich zweifle sehr, ob mit Recht, denn liederlich findet sich schon im 15. Jahrh. (= negligenter), nie lüederlich (vgl. mein Wtbch d. deutsch. Synonym. III, 1190). Schwerlich möchte auch bei der Form Sprüchwort niederdeutscher Einfluss walten, wie bei Hülfe (welche Form durch Luther geläufig wurde) und gültig; niederd. sagt man sprekword, d. i. Sprichwort (s. mein Wtbch. etc. III, 1194), und neuhochd. Sprüchwort bildete man von Spruch und Wort, weil mhd. spriche = Wort, Spruch, vergessen war. Für Wuth S. 39 würde besser Muth gewählt worden sein, denn viele schreiben Wut, selten einer Mut. Auch könnte auf leichtere Weise hie und da zu besserm Verständniss verholfen werden; so z. B. wenn sich S. 15 neben ahd. beri, Beere, die goth. Form basi, neben ahd. gizemjan, zähmen, das goth. gatamjan aufgeführt wäre, um das e aus a recht anschaulich zu machen. — Was aber sehr wünschenswerth bleibt, ist, dass der Verf. sein vortreffliches Buch einem grössern Kreise von Lernenden gerecht machen möge, wozu schon verhülfe, wenn er die altdeutschen Wörter nicht durch lateinische, sondern durch neuhochd. erklärte, wie Wackernagel im altd. Lesebuch gethan. Ausserdem sei er dringend an die S. V versprochene kleine Verslehre gemahnt, so wie dass er die Uebersicht der Wortbildungslehre und Syntax in ähnlich gearbeiteten Heftchen folgen lassen möge.

Nr. 2. Hahns Laut- und Flexionslehre geht blos die mittelhochd. Sprache (letzte Decennien des 12. bis zu den ersten des 14. Jahrhdts.; von da bis 1500 sind Uebergangsperioden) an, unabhängig, also nicht im Vergleich zu ältern Dialecten; er schliesst — mit Vilmar verglichen — das Gothische, Alt- und Neuhochdeutsche aus. Denn der Verf. verwirft

den ausgewählten Dialect einer specielleren Betrachtung, um durch ein zweckmässiges Hülfsbuch die rege Theilnahme für das Mittelhochd. zu fördern und zu verbreiten, und hat sein Buch für Anfänger bestimmt. Darum berücksichtigt er auch stets vorzugsweise das Einfache und Praktische und opfert diesen selbst bei Einzelem die historische Grundlage, auf der er sonst immer fortbaut. Hauptquelle des Buches ist, wie der Verf. S. X bekennt, Jacob Grimm's Grammatik; doch ist es nicht Auszug aus derselben, wie *Nr. 1.*, sondern eine selbständige Arbeit, zugleich aus den besten mittelhochd. Schriftwerken als Quellen geschöpft, deren zahlreiche Namen S. XIII—XVI zu lesen sind und die dem Verf. Belege liefern müssen. Dieser sind dem Zwecke des Buches gemäss, dessen Anlage gar sehr die Auffassung erleichtert, nicht zu viel, damit nicht die Uebersicht erschwert werde; aber sie reichen zur Begründung und Veranschaulichung aus. Wäre bei den Lauten noch etwas zu wünschen, so möchte dies mehr Berücksichtigung der aufgenommenen geläufigen Fremdwörter sein. Man vermisst z. B. ungern bei ë S. 4. prëdigen, fëste, pfërt etc.; denn warum hier ë und nicht e, fällt leicht auf, da doch z. B. pfërt Pferd aus mittellat. parafredus gekürzt, also ë aus ursprünglichem a, wofür Grimm I, 1, 141 den Grund angibt. Eben so hören wir nichts S. 5 von zins aus census, kirse aus cerasum, von almuosen, Almosen aus roman. almosna, buobe aus lat. pupus etc., dessgleichen bei h. S. 42 von dihten dichten aus dictare, trahten trachten aus tractare etc. Dass der Verf., wie Vilmar Nr. 1., die Conjugation der Declination voraufgehen lässt, ist eben so zu billigen, wie oben bei jenem; der Verf. schreibt ja für Erwachsene. Die Biegungsarten der starken Zeitwörter sind, abweichend von Grimm, zu 10 vereinfacht und zwar ähnlich der Ordnung, welche Schmitthenner schon lange im Neuhochdeutschen anwandte. — Ein gutes Register über den Stoff des Buches erleichtert den Gebrauch für den, der noch nicht hinreichend vertraut mit jenem sein sollte. Möge aber die günstige Aufnahme des Buches, welches angelegentlich Allen zu empfehlen ist, die in das Mittelhochdeutsche oder durch dasselbe in das Althochdeutsche eingeführt sein wollen, den auf seinem Felde bewährten Verf. bestimmen, „die übrigen teile der grammatik in ähnlichen abteilungen folgen zu lassen" (S. X), und das recht bald, denn es gilt ein Bedürfniss.

Nr. 3 schliesst sich an *Nr. 2* an, in den „abgerissenen Beispielen" S. I—XII, welche nur einzele Sätze enthalten, ganz enge. Die gut ausgewählten Lesestücke S. 1—228 sind aus Iwein, Parzival, Wilhelm, Tristan, den Nibelungen, des Strickers Pfaffen Amîs, und der Weinschwelg. Sie bieten genug dar, um für die Grammatik nützlich zu sein. Was freilich mehr ausgearbeitet sein könnte — worüber sich der Verf. mit dem Drange seiner Vorlesungen entschuldigt, — ist das Glossarium S. 231—252, und auch der Anmerkungen

S. 253—256 liessen sich mehr erwarten. Nicht allein, dass jenes an Wörtern vollständiger sein müsste, wohin z. B. daz hëlmvaz = Helmgefäss (Nibel. 2216, 3), nëve Neffe = Schwestersohn, Mutterbruder (dies Nibel. 2237, 4), vërchbluot Lebensblut, Herzblut (Nibel. 2247, 2), und viele mehr gehören, sondern es mangelt auch an den Bedeutungen, wie z. B. bei verklagen die Bed. ausklagen, zu beklagen aufhören (Nibel. 2260, 2) fehlt und so bei andern Wörtern mehr. Die Nichtberücksichtigung der Beispiele für das Glossar geht in die obige Entschuldigung des Verf. mit ein. Aber wünschenswerth und aufhellend für die Begriffe wäre auch kurze vorsichtige Angabe der Herstammung bei den Wörtern, ähnlich wie sie bei einigen angedeutet ist. Uebrigens bleiben immer zu den gewählten Lesestücken, die alle der erzählenden Poesie angehören, einige in lyrischer Poesie und in Prosa zuzugeben, damit auch an diese herangeführt werde. Doch eine zweite Auflage wird dem recht brauchbaren Buche wohl nicht lange ausbleiben, und der Verf. ist ganz der Mann, dieser die möglichste Vollkommenheit zu geben. — Der Verlagshandlung gebührt Lob für die schöne Ausstattung und den billigen Preis, welcher *Nr. 2.* und *3.* um so leichter zugänglich macht. Dr. Weigand.

II.

Euripidis fabulae selectae. Recognovit et in usum scholarum edidit *Augustus Witzschel.* Vol. I. Hippolytum continens. Jenae prostat apud Frider. Mauke. MDCCCXLIII. X und 134 S. kl. 8.

Der Herausgeber verspricht in der Vorrede eine Reihe Euripideischer Stücke, die sich für Schullectüre eignen, in solcher Weise zu bearbeiten und herauszugeben, dass dem jungen Leser damit eine kräftige Hülfe und Förderung zu Theil werde und doch jedes Stück um einen geringen Preis zu kaufen sei. Nach dem Hippolytus, falls derselbe eine gute Aufnahme finde, werde die Taurische Iphigenie nicht lange auf sich warten lassen, und die Verlagshandlung verkündet auf der Rückseite, dass in kurzen Zwischenräumen die folgenden Bändchen erscheinen werden. Da wir also den Hippolyt als Probe des ganzen Unternehmens vor uns haben, so scheint es am Orte, mit der Beurtheilung der Probe nicht zu säumen, in so fern man voraussetzen darf, dass Hr. W. Meinungen und Ansichten eines billigen Beurtheilers bei der Fortsetzung angemessen und zum Besten des Unternehmens berücksichtigen werde. An ganz passenden Bearbeitungen griechischer Dramen für die Schule haben wir eben keinen Ueberfluss, und ein tüchtiger Kenner des Euripides, zugleich erfahrner Schulmann, hat nicht zu besorgen, dass er auf einen Acker gerathe, von dem alle Erndte schon eingetragen sei. Willkommen ist uns also das Vorhaben des Herrn Witzschel und wir glauben seinem Zwecke zu dienen, wenn wir vorbringen, was wir sowohl Löbliches als Tadelnswerthes gefunden haben.

In der Constituirung des Textes, den er so lesbar und doch zugleich so treu als möglich geben möchte, finden wir eine billigenswerthe Eklektik befolgt. Hr. W. hat sich wo immer möglich, an die handschriftliche Lesart gehalten, dieselbe oft mit Glück vertheidigt, unnöthige Aenderungen abgewiesen und nur in den dringenderen Fällen evidentere Emendationen aufgenommen, auch das vielleicht nur zu wenig. Z. B. 715. *ἔν δὲ προτρέπουσ' ἐγὼ εὕρημα δῆτα τῆσδε συμφορᾶς ἔχω* ist das handschriftliche *προτρέπους'* nur störend und Monk's von Hrn. W. angeführte Verbesserung *προσχοποῦσ'* hätte wohl aufgenommen werden dürfen. Die Gründe für sein kritisches Verfahren hat Hr. W. bei jeder Stelle meistens überzeugend und kurz angegeben, nur verstehen wir nicht, wie in den Worten: *οὐ μαρτυρήσει μ' Ἰσθμιος Σίνις ποτὲ κτανεῖν γ' ἑαυτόν*, v. 978, *γε* durch folgende Erklärung *etiam interfecisse, non solum in exilium misisse, ut Hippolytum* gerechtfertigt oder erklärt sein soll. Auf die Kritik liess er sich übrigens nur da ein, wo es nöthig war, desto mehr aber auf die Erklärung, was für den Zweck dieser Ausgabe nur kann gutgeheissen werden. Die Erklärungen, theils aus den Worten anderer Ausleger gezogen, theils aus des Herausgebers eigenem Vorrath und gründlicher Kenntniss des Dichters geschöpft, erstrecken sich auf schwierigere grammatische Vorkommenheiten, auf Sachliches, Historisches, Mythisches, und auf die Entwickelung des Sinnes oder der Construction an schwerern Stellen. Auch diese Erklärungen sind auf praktische Art kurz und deutlich, und doch in den meisten Fällen entwickelnd, nicht blos die Resultate bequemen Weges dem jungen Leser in den Mund gestrichen. Dabei sind Trivialitäten ferne gehalten, deren wir in manchen sogen. Schulausgaben so viele bekommen, und der Herausgeber verfährt auch hierin mit richtigem Takt. Das ist es im Allgemeinen, denn wir unterdrücken abweichende Meinungen über einzelne Stellen, was wir an dieser Ausgabe alles Lobes würdig finden, und es sind die Haupteigenschaften einer brauchbaren Schulausgabe, wozu wir noch das weisse Papier und den gefälligen Druck als äussere Ausstattung und die Billigkeit des Preises hinzufügen.

Wir kommen nun aber auch an die Kehrseite, und rügen zuerst die Nachlässigkeit des Drucks, die sich in einer Menge nirgends angezeigter Druckfehler kund gibt, und zwar nicht nur in den Noten, wo es allfällig minder schadet, wie S. 6. *ψάνειν*. S. 21. als Variante *ἐρχριμπτομένα*. S. 41. *τατηρεφέες*. S. 50. *constitus*. S. 53. *κελεύεν*. S. 98. *ἀβύλων* statt *ἀρβυλῶν* und viele andere mehr, sondern auch im Texte finden sich solche und zwar zum Theil sehr störende, z. B. v. 52. *στείχνοτα*; v. 73. ist die Bezeichnung der Person vergessen, v. 76. *μέλλισσα*. v. 505. *ψυκήν*. v. 722. *ὅπος* statt *ὅπως*. v. 934. *ἐκλήσσουσι* statt *ἐκπλήσσουσι*. v. 1418. *κατασκήφουσιν* statt *κασκήψουσιν*. v. 503. *καὶ μή σε πρὸς θεῶν, εὖ λέγεις γάρ, αἰσχρὰ δέ, πέρα προβῇς τῶνδ'*

gelang es dem Ref. selbst nicht, sobald das Richtige zu finden, indem er meinte, es müsste wenigstens heissen *καὶ μὴ σύ*, um so mehr als auch die L. Dindorfsche bei Teubner 1825. *καὶ μή σε* hat, statt des richtigen *καὶ μή γε*. Hr. W. scheint diesen Teubnerschen Text zur Grundlage für den Druck genommen zu haben. Sie ist zwar ziemlich correct, bedurfte aber genauerer Durchsicht. Z. B. v. 1147 steht bei Hrn. W., wie bei L. Dindorf *ἰὼ ἰὼ συζυγίαι Χάριτες, τί**. Der Asterisk hat bei Dindorf Sinn, er will sagen, dass wegen des auffallenden Ausdruckes *συζυγίαι Χάριτες* der Vers beanstandet werde, bei Hrn. Witzschel aber, der unten einfach die Note hinsetzt: *συζυγίαι Χάριτες sunt junctä Gratiae*, hat er keinen, sondern man wird verleitet zu glauben, *τί* sei zweifelhaft, oder der Herausgeber deute eine Lücke an. Ueberhaupt begegneten uns manche Spuren von Flüchtigkeit und Uebereilung. Z. B. v. 48. sagt Hr. W. er habe die Lesart der bessern Handschriften *κακόν* beibehalten, obgleich auch die andere Lesart, die sich in Handschriften finde, ihr Annehmliches habe. Welches aber diese andere Lesart sei, sagt er nicht. v. 323. sagt Phädra *ἃ μ' ἁμαρτεῖν· οὐ γὰρ ἐς σ' ἁμαρτάνω*, worauf v. 324. die Amme antwortet: *οὐ δῆθ' ἑκοῦσά γ', ἐν δὲ σοὶ λελείψομαι*. Mit Recht spricht sich Hr. W. für Scaliger's Conjectur aus *οὐδέ σου λελείψομαι*, die übrigens die Aufnahme wohl verdient hätte. Hr. W. erklärt die ganze Stelle unsers Wissens zuerst richtig, erschwert aber dem Leser das Verständniss durch einen Schreibfehler, indem er sagt, *non ad proxima verba οὐ γὰρ ἐς σ' ἁμαρτάνω spectat nutricis responsum, sed necessario ad οὐ δῆθ' ἑκοῦσά γε debet referri*, er wollte sagen *ad ἃ μ' ἁμαρτεῖν*. Eine solche Flüchtigkeit ist es auch, wenn es S. 45 heisst: *praeter hoc nullum aliud extat exemplum, quod Homericum ö pro ὅς a tragicis poetis adhibitum demonstraret.* v. 946. vertheidigt Hr. W. die alte Lesart, die er im Texte beibehält: *ἐπειδή γ' ἐς μίασμ' ἐλήλυθας*, und bemerkt: *Non indigemus Musgravii correctione ἐπειδή γ' ἐς μίασμ' ἐλήλυθας*. Man kommt nicht sogleich darauf, was denn Musgrave conjicirt hat, und entnimmt mit einiger Mühe aus seiner Uebersetzung, dass er *ἐλήλυθα* gewollt hat. v. 1372 *μέθετέ με τὸν τάλανα*. Nicht übel vermuthet Hr. W. *μέθετε τὸν τάλανα*, wobei ein Dochmius herauskommt. Mit einem Schreibfehler fügt er dann hinzu: *Praepositio facile potuit addi.* Es ist gerade für den gewissenhaft sich vorbereitenden Schüler fatal, wenn er durch Druckfehler am Text irre wird und wegen Schreibfehlern das Vertrauen zum Commentar verliert, der ihm Hülfe leisten soll und ihn dafür einige Male nur in grössere Verlegenheit bringt. So hätten wir auch die Interpunction manchmal anders gewünscht. Wenn man früher nicht genug Kommata u. dergl. setzen konnte und damit das Verständniss erschwerte und Zusammengehöriges zerschnitt, so verfällt man jetzt in den gegentheiligen Fehler und setzt mehrere Zeilen lang kein Komma

mehr. Man sollte aber das Setzen eines Komma nicht verschmähen, wenn es dem Schüler das Verständniss erleichtert, sollte es auch der Strenge der Theorie und des Systems allfällig nicht entsprechen und inconsequent erscheinen; denn nicht für die Consequenz des Systems, sondern für das Verständniss interpungiren wir. So würden wir v. 26 nach *γῆν* ohne anders interpungiren, wenn schon die Worte v. 24. *ἐλθόντα γάρ νιν* erst v. 27 mit *ἰδοῦσα Φαίδρα* ihr Regens bekommen. Ein solches Komma schadet gar nichts, wird vielmehr durch die Recitation geboten und verhindert, dass man *γῆν* mit *πατρός* verbinde, welches letztere vielmehr zu *εὐγενὴς δάμαρ* gehört. Endlich ist dieses Komma nach *γῆν* nicht inconsequenter als das, welches Hr. W. nach *Φαίδρα* v. 27 setzt, welches wir gleichwohl beibehalten würden. V. 51. *ἀλλ' εἰςορῶ γὰρ — Ἱππόλυτον, ἔξω τῶνδε βήσομαι τόπων.* Hier ist wegen des bekannten Gebrauchs der Partikeln *ἀλλὰ γάρ* nicht interpungirt. Allein wir glauben gleichwohl, dass ein Unterschied zu machen sei und hinter *ἀλλ'* jedesmal ein Komma stehen sollte, wenn es, wie hier, mit *βήσομαι*, ein eigenes Verbum bekommt. v. 191. *ἀλλ' ὅ,τι τοῦ ζῆν φίλτερον ἄλλο σκότος ἀμπίσχων κρύπτει νεφέλαις* sollte allen Systemen und Theorien zum Trotz hinter *ἄλλο* ein Komma stehen. v. 1120. *παρὰ δ' ἐλπίδα λεύσσω ἐπεὶ τὸν Ἑλλανίας κ. τ. ἑ.* sollte nothwendig nach *λεύσσω* interpungirt sein. Dagegen ist v. 1081. *πολλῷ γε μᾶλλον σαυτὸν ἤσκησας σέβειν, ἢ τοὺς τεκόντας ὅσια δρᾶν, δίκαιος ὤν* das Komma hinter *δρᾶν* wahrhaft sinnwidrig. Wir haben oben, wie es wahr ist, bemerkt, dass Hr. W. in seinen Erklärungen nie ins Triviale verfalle. Er ist davor behütet worden auch dadurch, dass er nirgends zu viel gibt; dagegen gibt er einige Male zu wenig und lässt Stellen ohne Anmerkung, wo solche für den Schüler nöthig sind. Mit dem Aufwande eines einzigen halben Bogens mehr hätten sich eine Anzahl schwierigerer Stellen erklären lassen, bei welchen auch wohl vorbereitete angehende Leser Anstoss nehmen dürften. Z. B. v. 213. hätte zu den Worten *παῤ ὄχλῳ* eine Verweisung auf v. 989. wohl gethan. V. 220. dürfte ein einziges Wort hinreichen, um das etwas ungewohnte *παρὰ καίταν ξανθάν ῥῖψαι ὄρπακα* verständlich zu machen. Ferner hätte v. 290. *στυγνὴν ὀφρὺν λύσασα καὶ γνώμης ὁδόν* wohl eine Bemerkung verdient, nicht allein wegen *γνώμης ὁδός*, das v. 390 wieder vorkommt, sondern auch wegen der Verbindung. Die Worte v. 441 und 442. *οὐτἄρα λύει τοῖς ἐρῶσι τῶν πέλας, ὅσοι τε μέλλουσ', εἰ θανεῖν αὐτοὺς χρεών* bedurften durchaus einiger Erläuterung, wenigstens dass *λύειν* hier so viel als *λυσιτελεῖν* und dass zu *μέλλουσι* zu verstehen sei *ἐρᾶν*. So hätten auch die Genitive v. 858. *ἀλλ' ἢ λέχους μοι καὶ τέκνων ἐπιστολὰς ἔγραψεν* mit einem Wort oder mit einer Hinweisung auf die Grammatik berührt werden sollen. V. 948. *σὺ δὴ θεοῖσιν, ὡς περισσὸς ὢν ἀνήρ, σύνει,* ist *περισσός* ohne Bemerkung geblieben, obschon es in dieser

Bedeutung selten ist, da es meist tadelnd gebraucht wird. Eine Erklärung war ferner wohlthätig zu v. 1415. εἴθ' ἦν ἀραῖον δαίμοσιν βροτῶν γένος. Aus vieljähriger Erfahrung glaubt Ref. sich selten über die Punkte zu täuschen, wo der Mittelschlag von Schülern einiger Handreichung bedarf, und möchte Hrn. W. empfehlen, hierin künftig weniger sparsam zu sein, und anstatt Fragen zu stellen, wie zu v. 331 und 333. lieber nur einen Wink zur Lösung gleichsam auf den halben Weg mitzugeben. Denn aus der Manier Fragen zu stellen, wie sie in einigen Schulausgaben neuerdings beliebt wird, haben wir nicht sonderlich Erspriessliches erlebt. Zum Fragenstellen bekommt jeder Lehrer ohnehin genug Veranlassung, und es gibt eine Manier, Anmerkungen und Erläuterungen abzufassen, die anregender ist, als das Hinsetzen von Fragen, und Hr. W. hat diese anregende Art des Commentirens selbst oft recht gut angewendet.

In der Vorrede spricht Hr. W. über die Zeit der Aufführung des Hippolytus, nämlich Ol. 87, 4. oder 428 v. Chr. kurz nach Perikles Tode, und theilt dabei die, über Anspielungen, welche sich im Stücke finden, belehrende Stelle aus Böckh's Werk *de poetis tragicis* mit. Auch sagt er dort, dass er ursprünglich beabsichtigt habe, auch die andere Seite der Erklärung, die sich nicht mit den einzelnen Stellen befasst, sondern auf den Inhalt, auf die Erfindung, auf die Kunst und auf den Zusammenhang der Theile mit dem Ganzen gerichtet ist, auszuarbeiten und hinzuzufügen, dass er aber später diesen Entschluss aufgegeben habe, weil dieses, nachdem die Schüler das Stück einmal durchgearbeitet, noch fruchtbarer unter der Anleitung des Lehrers bei der Wiederholung geschehen könne und Stoff zu mannigfach übenden Ausarbeitungen der Schüler gebe, welchen er durch seine Erörterungen nicht habe vorgreifen wollen. Wir billigen es zwar, dass er die Uebersicht über den Inhalt des Stückes und den Verlauf der Handlung nicht gegeben hat, denn dieses kann der Schüler als nützliche Wiederholung und als ersten Anlauf zum Verständniss des Ganzen, wie Hr. W. bemerkt, wohl selber mit einiger Anleitung machen. Dagegen sind wir überzeugt, dass dem Hrn. Herausgeber Mancher gedankt hätte, wenn er seine Erörterungen über diesen höhern und schwerern Theil der Erklärung, der Anleitung zur ästhetischen Würdigung nicht hätte zurückhalten wollen. Es ist noch nicht so gar lange her, dass man sich auf vielen Schulen dieser Seite der Behandlung gänzlich entschlug und gemeiniglich lassen sich die Schulausgaben der Tragiker gar nicht darauf ein, was eben für die Richtigkeit unserer Behauptung zu sprechen scheint. Und dennoch schärft gerade dieser Theil der Erklärung, recht betrieben, am meisten den Sinn für das Rechte und Schöne und ist ethisch bildend. Auch wir sind entschieden der Ansicht, dass man von der strengen Durchforschung des Einzelnen zur Kenntniss des Ganzen und zum wahren Genusse vordringen müsse, und dass

das entgegengesetzte Verfahren nur Vorurtheile, Nachbeterei, Dünkel und ästhetische Schwätzerei erzeugt und bei den meisten Individuen den Sinn abschwächt, statt ihn zu stärken und ihm Schwung zu geben. Soll aber die edle Beschäftigung mit den Alten auf Schulen nicht ins Klauben am Einzelnen, in Mikrologie sich verlieren, so muss der Anlauf zur Betrachtung des Ganzen, nachdem das Einzelne bekannt ist, regelmässig geschehen und muss öfter Statt finden, indem man vom Einzelnen zum Ganzen kommt, und umgekehrt von diesem aus auf Einzelnheiten hinblickt. Lehrt uns ja bei der Betrachtung eines tiefsinnigen Kunstwerks jede neue Betrachtung immer wieder Neues. Es ist wahr, dass dieses am besten unter der Leitung und durch die lebendige Stimme des Lehrers und mit vieler Besprechung geschieht. Aber wie viel schwerer diese Seite der Erklärung ist, als die Erklärung des Einzelnen, um so weniger gern entbehrt man hier der Hülfleistung des Commentators, und von ihm empfängt auch ein in dieser Behandlung geübter Lehrer gern einige leitende Gedanken und feste Haltpunkte. Um so mehr dann der Schüler, der gar zu leicht von einseitigen Eindrücken überwältigt wird, wenn er nicht von Anfang an durch einige Grundlagen eine festere Richtung zu seiner Betrachtung erhält. Bei Euripides ist es aber doppelt nöthig, weil er des Auffallenden und zum Theil Anstössigen viel hat. Dieses spürt der junge Leser aus natürlichem Gefühl häufig richtig und schnell heraus, aber er lässt sich auch leicht durch solche Wahrnehmungen zu einseitiger Beurtheilung hinreissen und verkennt das Vorzügliche, welches sich gleich daneben findet. Besonders im Hippolytus kommen solche Sonderbarkeiten genug vor. So angenehm uns auch Hippolytus als ein rüstiger Freund des Waidwerks und Verehrer der Artemis gleich beim ersten Auftreten mit seinem Jagdgefolge, mit seinem Kranz von nie gemähter Wiese, den er der Göttin darbringt, anspricht, und so sehr er uns auch im Gespräch mit seinem Diener gefällt, dessen fein eingeleitete Insinuation, auch die Aphrodite zu ehren, er mit jungfräulich sprödem Stolze zurückweist, so wenig hat der Dichter ihn gehalten im weitern Verlaufe. Denn wenn er empört sein muss über den niederträchtigen Antrag der Alten und seiner Empörung vollen Lauf lassen darf, und sich auch für seinen Charakter die herbsten Worte über die Weiber in solcher Aufregung schicken, so sehr wird doch die ächte Empfindung aufgehoben durch den langen Monolog voll prosaischer Reflexionen und zum Theil Lächerlichkeiten. Das Meiste davon würde gerade für den Humor passen; allein eben dieser ist mit der Situation der Person unverträglich. Unleidlich ist dann ferner sein Declamiren über Tugend, Unschuld und Reinheit. Hat der Dichter es in diesen Punkten allerdings versehen, so nimmt der Jüngling doch am Ende wieder für sich ein, theils durch seine Haltung dem erzürnten Vater gegenüber, wo sein Stand durch

den der Amme unvorsichtig gegebenen Eid, zu schweigen, erschwert wird, theils durch die Schlussscene mit dem enttäuschten Vater, wo Euripides seine Kunst, zu rühren, bewährt hat. Noch andere zum Theil sehr gegründete Vorwürfe macht dem Stücke Gruppe in der Ariadne S. 387 ff. Anderes aber, was dort gerügt ist, muss billiger beurtheilt werden und findet seine Entschuldigung theils in der überlieferten Fabel und in der Nothwendigkeit, attische Heroen und Heroinen dieser Ueberlieferung gemäss zu halten, theils in der Schwierigkeit, das Thema, welches im Mythus liegt, die jungfräuliche Keuschheit des Jünglings, der einseitig auch von erlaubter Liebe nichts wissen will, im Conflict mit der bis zum Wahnsinn entzündeten sinnlichen Begierde im Weibe, das dennoch dem edelsten Kleinod des Geschlechts, dem Ehrgefühl und der Scham nicht entsagt, aber aus Furcht vor Schande, da das Geheimniss ihres Herzens verrathen ist, zu dem schrecklichsten Verbrechen greift. Artemis und Aphrodite sind die beiden Motive. Letztere voll Rachsucht vernichtet nicht blos ihren Verächter, sondern auch ihre eigenen Werkzeuge und verbreitet Zerstörung. Artemis vermag zwar ihren treuen Anhänger vor leiblichem Untergang nicht zu retten, aber seinen sittlichen Adel gerade dann zur schönsten Anerkennung zu bringen. Im Uebrigen ist die Anlage sehr einfach und die Aufeinanderfolge der Scenen trefflich, und die Handlung schreitet in rascher Entwickelung zum Ziel. Je mehr aber, wie bei Euripides, Vorzügliches mit Mängeln versetzt ist, um so mehr ist es in einer Schulausgabe nöthig, die sämmtlichen Hauptgesichtspunkte der Beurtheilung, und geschähe es auch wie *ex tripode*, in aller Kürze darzustellen. Denn gerade die Haltpunkte der weitern Besprechung und Commentirung müssen gegeben sein.

Wir haben nun unsre Meinung über Verdienste und Mängel dieser Ausgabe getreulich ausgesprochen und hoffen, der Verf. werde darin nur einen Beweis unsrer eifrigen Theilnahme an der bestmöglichen Ausführung seines Unternehmens finden, für dessen Gelingen wir schon aus seiner Medea die beste Hoffnung schöpften. — Im December 1843. R. Rauchenstein.

Lehrbuch der deutschen Prosodie und Metrik von Dr. *Johannes Minckwitz*. Nach neuen Grundsätzen bearbeitet zum Gebrauch für Universitäten, Gymnasien, Realschulen und Seminarien, wie auch zum Privatgebrauch. Leipzig, B. G. Teubner 1844. X und 184 S. 8.

Die klare Einsicht in die metrischen Verhältnisse eines Gedichts bildet anerkanntermaassen die Voraussetzung alles Verständnisses und der richtigen Schätzung des künstlerischen Werthes desselben. Ob ein Gedanke überraschend, neu, sinnig, ein Bild treffend, eine Wendung richtig sei, darüber zu urtheilen, erfordert nichts weiter als ordinären Verstand und alltägliches Wissen. Aber sich klare Rechenschaft zu geben über den Organismus eines dichterischen Produktes, über seinen mu-

sikalischen Gehalt, über die darin hervortretende technische Gewandtheit, ist eine Sache von ganz anderer Schwierigkeit. Und doch wird man ohne diese Erkenntniss über das blose dunkle Gefühl von den formellen Schönheiten eines Gedichts nicht hinauskommen, in der Beurtheilung den Standpunkt des Weibes oder des Jünglings nie überschreiten. Wie bei dem urtheilsfähigen Leser so ist aber auch und noch mehr bei dem producirenden Dichter Eingeweihtheit in die Metrik ein unerlässliches Erforderniss. Der Mittelschlag dieser Zunft sollte Werke dieser Art bei Tage auf dem Pulte, bei Nacht unter dem Kopfkissen haben, damit uns doch wenigstens nichts Ohrenzerreissendes oder Unaussprechliches aufgetischt würde. Aber auch der bessere Dichter ist eben noch immer keine Nachtigall, sondern ein Mensch, der zum Dichten neben Dinte und Papier auch einer Anleitung in Bezug auf das Technische seiner Kunst benöthigt ist. Vollends aber Dichter zwischen 16 — 18 Jahren und darüber werden wohl daran thun, wenn sie in das Feuerlein der Begeisterung, der überströmenden poetischen Gefühle, den schweren Klotz der Metrik werfen; erstickt es dann, so ists nicht Schade darum, hält es aber Stand, fasst es nach der Ueberraschung des ersten Augenblicks seinen Gegner, ringt es mit ihm und bewältigt es ihn, so hat es die Probe glücklich bestanden, so hat es ein Recht der Existenz, so wird es aus dem, was ihm den Untergang drohte, nachhaltige Nahrung ziehen. Schon deswegen sollte man in den Schulen den Unterricht in der Metrik nicht versäumen; ausgehend von den metrischen Grundbegriffen wie sie allen Sprachen gemeinsam sind, sollte man die Schüler entweder aus vorgelegten Beispielen sich die Regeln selbst abstrahiren heissen, oder an den Regeln eine Anzahl Beispiele prüfen lassen. Und zwar ist hier der folgerichtigste Fortschritt, das regelmässigste Aufsteigen, die grösste Mannichfaltigkeit möglich; denn welches Feld liegt nicht zwischen den einfachsten, z. B. trochäischen Maassen und den kunstvollen Windungen einer pindarischen Ode! Und wie reiche Gelegenheit bietet sich bei solchem Studium dar, die Gebiete aller Litteraturen im raschen Fluge der Erkenntniss zu durchwandern! Orient und Occident, alte und neue Welt, Romanismus und Germanismus alle liefern ihre ausserordentlich charakteristischen Beiträge, alle begegnen sich innerhalb der vaterländischen Litteratur und werden hier, in unserer Sprache tönend, um so leichter verstanden. Hier hat man sie alle beisammen, hier kann man, wenn man auf die Umbildung achtet, welche die einzelnen Formen hier erlitten haben, die Eigenthümlichkeiten beider Seiten, die der fremden Sprache, wie die der eigenen, studiren und im bekannten Laute das Ohr für das Verständniss des ausländischen Rhythmus üben. Mochte bisher der Mangel eines geeigneten Lehrbuches von Einführung einer Disciplin abhalten, deren Nutzen und Nothwendigkeit so gross und einleuchtend ist, so fällt diese Entschuldigung in Zu-

kunft hinweg; denn das vorliegende ist musterhaft in seiner Art. Es ist erfreulich, dass eine Arbeit, welche bei dem Stande der Litteratur Bedürfniss war, ein Werk, welches ein klares, sachverständiges Wort hineinspräche in die babylonische Verwirrung, welche auf diesem Gebiete herrscht, eine Schrift, die das bisher sporadisch Geleistete mit Urtheil und Kenntniss zusammenfasste, gleich auch in die rechten Hände gekommen ist. Hr. Minckwitz, der bekannte Verehrer und Nachstreber Platens, der Uebersetzer des Sophokles und Aeschylus, der Verfasser selbstständiger kunstreicher Gedichte, musste mehr als irgend Jemand die Erfordernisse und Schwierigkeiten formeller Vollendung kennen. Er ist nicht ein abstracter Theoretiker, der nach irgend einem System oder irgend welchen Ansichten eine metrische Gesetzgebung aufstellt und dann den lieben Gott walten lässt, sondern er ist von der Praxis zur Theorie übergegangen, er weiss von jener her, was nun einmal nicht zu verbieten ist. Poetische Licenzen in der Wortstellung u. dergl. zu streichen, heisst der Katze das Mausen verbieten; heute klopft ihr sie dafür und morgen ist sie wieder die Alte. Das weiss Hr. Minckwitz wohl; aber andererseits ist sein Ohr zu fein, sein metrisches Gewissen zu zart, als dass er es in dieser Beziehung übertreiben könnte. Auch Ref. kommt von der Praxis her und steht noch darin; aus Veranlassung einer metrischen Uebersetzung der Satyriker Perseus und Juvenalis fühlte er das Bedürfniss nach bestimmten metrischen Grundsätzen und er hat sich solche im Laufe seiner Arbeit gebildet und sie in seinem Aufsatze „über die deutsche Metrik und den Hexameter insbesondere“ noch vor dem Erscheinen der gegenwärtigen Schrift niedergelegt, obwohl derselbe erst in einiger Zeit zum Drucke kommen wird. In manchen Punkten würde derselbe jetzt Aenderungen zu erfahren haben, in anderen aber glaubt Ref. seine gegentheilige Ansicht vertheidigen zu können und wird es im Verlaufe thun.

Man sagt von Hrn. Minckwitz, dass er sehr eitel sei, und sich selbst gerne und möglichst reichlich Lob spende; Ref. schliesst selbst auch aus manchen Aeusserungen und Einrichtungen der vorliegenden Schrift, dass dem so sein müsse. Die angehängte Mustersammlung formell vollendeter Gedichte besteht zu einem grossen Theile aus Minckwitz'schen, und zwar nehmen sie insgemein die letzte Stelle ein. Das könnte nun überaus bescheiden scheinen; erinnert man sich aber der wiederholten Bemerkung, dass jene Beispielsammlung die allmälige Vervollkommnung der einzelnen Versformen darstellen solle, so gewinnt die Sache ein ganz anderes Aussehen. Die Minckwitz'schen Gedichte erscheinen als diejenigen, welche die höchste Stufe der metrischen Vollendung bilden; ihnen gleich zu kommen, ist das hochgesteckte Ziel, die schwere Aufgabe für jeden zukünftigen Dichter. Unter diesen Umständen ist es zwar unpä-

dagogisch, wenn man Hrn Minckwitz noch überdiess öffentlich lobt; da er indessen im Verlaufe des Werks selbst sich aller Polemik auf eine musterhafte Weise enthalten hat (nur wieder in der Beispielsammlung stört unangenehm die Aufnahme eines heftig gegen Immermann polemisirenden Stückes aus Platen) und sich verhältnissmässig nur sehr wenig und sehr indirect und andeutend selbst lobt, so ist es billig, dass man ihn hiefür entschädigt und belohnt, indem man sein Buch der Wahrheit gemäss ein ausserordentlich brauchbares nennt. Es gibt noch mehr als der Titel verspricht, ist überhaupt höchst reichhaltig und dabei sehr bündig, überaus ökonomisch eingerichtet, daher von sehr mässigem Umfang und von ziemlicher Wohlfeilheit (es kostet einen halben Thaler). Hierdurch und durch seine Beispielsammlung, welche die aufgestellten Regeln und Grundsätze unmittelbar anschaulich macht, eignet sich das Werk vortrefflich zu einem Schulbuche, und wenn wir fernerhin von Dichtern und Uebersetzern fehlerhafte und holprigte Verse zu hören und zu lesen bekommen, so ist Hr. Minckwitz wenigstens unschuldig daran.

Das ganze Werk zerfällt in sieben Hauptstücke, von denen jedes wieder mehrere Abschnitte hat und die Abschnitte umfassen eine Anzahl von §§., die in kurzer Fassung einen Satz, eine Regel aufstellen, welche dann in einer kleinergedruckten Anmerkung erläutert und weiter ausgeführt wird. Das erste Hauptstück handelt von der Silbenmessung der Wörter. Hier werden zuerst die Grundbegriffe auseinandergesetzt und dann wird mit specieller und ausschliesslicher Anwendung auf die deutsche Sprache über die langen, kurzen und mittelzeitigen Silben derselben gesprochen. In diesem Hauptstücke vermisst Ref. Manches im Allgemeinen und im Einzelnen. Zuerst hätte das eigenthümliche Princip der deutschen Metrik, wodurch sie sich namentlich der griechischen und römischen gegenüber scharf abgrenzt und unterscheidet, mit Bestimmtheit ausgesprochen werden sollen. Ist die deutsche Sprache eine accentuirende oder eine quantitirende? Beides; sie quantitirt, aber die Quantität ist in ihr überwiegend, wo nicht ausschliesslich durch den Accent bestimmt und der Accent selbst wieder durch den Gedanken, den Sinn, die Logik. Der Gedanke ist also in letzter Instanz das Princip der deutschen Metrik; was einen Gedanken darstellt, hat Werth für das Quantitiren, ist lang. Daneben geht, aber sehr untergeordnet, das musikalische Element her; es gibt Silben, welche durch einen sehr bedeutenden Vocal oder eine ungewöhnliche Consonantenhäufung allzuviel Zeit zu ihrer Bildung erfordern, als dass sie ohne Unschönheit kurz gebraucht werden könnten. Meist wird es zwar bei diesen der Fall sein, dass sie mit einem Reste von Selbstständigkeit einen Gedanken darstellen, aber nicht immer, obwohl die Fälle dieser Art sehr selten sind. Diese unsere Theorie ist nun aber freilich bedeutend

verschieden von der des Hrn. Minckwitz. Er erklärt sich §. 51 gegen die Ansicht, als ob die deutsche Sprache eine überwiegend accentuirende sei, aus Gründen, die dem Ref. durchaus nicht einleuchten, wie überhaupt ein eigentliches fest durchgeführtes Princip der Prosodie bei Hrn. M. nicht zu entdecken ist. Wie wenig richtig jene Ansicht ist, beweist gleich §. 52. Hier heisst es in Beziehung auf das Beispiel: Morgen in dem Gedränge, worin blos zwei Accente hörbar werden: „Würde jedoch ein bestimmtes Gedränge bezeichnet, dann erhielte der Artikel dem einen Accent, weil er die Stelle des Demonstrativs verträte, und erhielte zugleich Länge, weil er einen stärkern Sinn annähme.“ Hier ist es also zugestanden, dass die Quantität von dem Sinne abhängt, von welchem aber hinwiederum der Accent durchaus bestimmt ist, so dass man vollkommen Recht hat, wenn man die deutsche Sprache eine accentuirende nennt. Von diesem Standpunkte aus erscheint es als ganz verkehrt, wenn es §. 34 heisst: „Dass die Arsis auf einer mittelzeitigen oder kurzen Silbe Misslaut verursacht, rührt daher, weil wir auf mittelzeitige oder kurze Silben überhaupt keinen Accent legen können.“ Die Silben sind ja doch nicht an sich kurz oder lang, oder mittelzeitig, sondern werden es erst dadurch, dass sie den Accent haben oder nicht haben; z. B. dem ist dieselbe Silbe, dieselbe Lautzusammensetzung, ob es nun Artikel oder Demonstrativ ist. Ebenso beantwortet sich uns sehr einfach eine Frage, der zu lieb §. 74 ein grosser Anlauf genommen wird, die Frage nämlich, warum „die Endsilben erliche, erige und erische so sehr zur Kürze geneigt sind, dass sie einen ausserordentlich schwankenden Ton haben?“ Für uns neigen sich diese Silben nicht blos zur Kürze, sondern sind entschieden kurz, eben als blosse Endsilben, welche für sich keinen Gedanken darstellen; eher hätte die Frage einen Sinn, warum sie sich zur Länge neigen, und den Grund davon könnten wir nur in ihrer Mehrsilbigkeit finden, wonach sie von der Tonsilbe, dem Stamme entfernt sind und daher Gelüste nach Selbstständigkeit bekommen. Ueberhaupt aber bedarf Minkwitz's ganze Lehre von der Silbenmessung einer Revision von dem eben aufgestellten Principe der deutschen Metrik aus. So lautet §. 4: „Lang ist eine Silbe, welche einen ganzen Ton in Anspruch nimmt und den vollen Accent entweder hat oder verträgt.“ Hier sind die verschiedenartigsten Dinge durcheinander geworfen: was heisst das: welche einen ganzen Ton in Anspruch nimmt? Wodurch ist diese Tonfülle bedingt? Welches ist ihr Verhältniss zur Accentfülle? Was soll endlich der Beisatz „oder verträgt?“ Die Silbe ein z. B. verträgt den Accent (wenn sie die Zahl darstellt, hat sie ihn ja), ist sie aber desswegen eine lange (auch wo sie den Artikel darstellt)? das gibt auch Hr. Minckwitz nicht zu, hätte also die Bestimmung präciser aufstellen sollen. Nach des Ref. Ansicht, wie er

sie in dem erwähnten Aufsatze durchgeführt hat, ist lang nur was einen Gedanken enthält und daher den Accent hat, kurz, was beides nicht hat. Aber auch hier ist Raum für den Begriff der Mittelzeitigkeit, den nur eine starre, unlebendige und undeutsche Metrik ausschliessen könnte, eine Metrik, wie sie Weber in seiner Uebersetzung des Persius praktisch geübt, in der des Juvenalis aber sehr zu seinem Vortheile wenn auch nicht verlassen, so doch gemildert hat. Die Mittelzeitigkeit lassen wir vorzüglich aus der Collision des logischen und des phonetischen Princips entstehen. Zwar gibt es auch Silben, welche nicht so entschieden einen selbstständigen Sinn haben, dass sie unabhängig von den logischen Verhältnissen des einzelnen Satzes allezeit betont würden, deren Betonung oder Nichtbetonung und somit auch deren Länge oder Kürze durch die jedesmaligen Satzverhältnisse bedingt ist; häufiger aber wird in Betreff der Mittelzeitigkeit der Fall Statt finden, dass eine Silbe, welche logisch nicht betont ist und daher eigentlich kurz wäre, durch ihren Vocal oder durch Consonantenhäufung allzukräftig erscheint, als dass sie unbedingt, und unter allen Umständen als kurz behandelt werden müsste. Hieher möchte Ref. den grössten Theil der §. 19 als lang aufgeführten Nebensilben rechnen, z. B. Monat, dessen Länge schon die Form monatlich als überaus zweifelhaft erscheinen lässt, ebenso Pilgrime u. A. bei den entschieden langen, wie fach, los, rücks, seits, wird man durchgängig bemerken, dass die ursprüngliche Eigenschaft, einen Stamm zu bilden, bei ihnen noch besonders selbständig und erkennbar sich erhalten hat, und sie somit (da die Stämme die Hauptsitze des Gedankens sind) von der oben aufgestellten Theorie keine Ausnahme machen. §. 26 ist eine Bemerkung dieser Art nachgetragen, aber in unrichtiger Fassung. Denn nicht Alles, was von einem Stamme herrührt, ist entschieden lang, sondern nur was sich in dieser seiner ursprünglichen Würde und Selbstständigkeit auch zu erhalten gewusst hat, was noch jetzt für sich Inhalt hat, einen Gedanken darstellt. Hiernach können wir auch die einzelnen Fälle von Mittelzeitigkeit, wie sie §. 271 aufgeführt werden, nicht durchaus gutheissen. Einen Theil davon würden wir den Längen, einen andern den Kürzen zuweisen. Unbedingt kurz scheint uns der unbestimmte Artikel; wie liesse er sich sonst von dem Zahlwort ein unterscheiden? Ebenso und, auch die Endung ig in heilig, wofür der beste Beweis ist, dass man dieses i auch auswerfen kann (heil'ge), was bei einem Vocale, der auch lang gebraucht werden könnte, nicht angienge. Noch weniger können wir es billigen, wenn in Flora, Rosa und Aehnlichem die zweite Silbe für mittelzeitig ausgegeben wird. Ueberhaupt scheint uns der §. 29 an die Spitze gestellte Satz: „Mittelzeitig sind die Endungen, welche keinen Accent vertragen, aber zu vollwichtig sind, um für absolute Kürzen passiren zu können" — wenigstens in dieser Form ungenau. Der Accent

sollte als logischer, die Vollwichtigkeit als eine phonetische, musikalische bezeichnet sein; auch ist der Ausdruck „absolute Kürzen“ unprăcis, da in praxi, in den einzelnen Fällen eine Silbe doch entweder absolut kurz, oder absolut lang sein muss; auf dem Scheidewege zwischen beiden kann sie ja doch nur in der Theorie stehen bleiben. Ebenso mangelhaft ist der Ausdruck S. 14, 1: „isch wird, wenn eine Silbe mit kurzem i vorausgeht und ein kurzes e durch Flexion hinzutritt, eine tonlose Länge, z. B. mörderische, verrätherische.“ Abgesehen davon, dass wir von unserem metrischen Standpunkte aus vielmehr sagen würden, es werde zwar in der Aussprache betont und werde auch im Verse bequemer als lang gebraucht werden, sei aber als blose bedeutungslose Endsilbe seiner Natur nach noch immer kurz, — fällt es in die Augen, dass in keinem der beiden Beispiele der Endung isch ein kurzes i vorausgeht. Andererseits scheint dem Ref., dass die Vorsilbe miss und un vielmehr unter die verschiedenen Längen zu rechnen sei. Diese Silben verwandeln das Wort, vor das sie treten, ins Gegentheil, sind daher durchaus nicht bedeutungslos und mittelzeitig. Auch gesteht Hr. Minckwitz zu, dass sie z. B. in Missmuth, Unsinn, lang seien; aber in diesen Fällen ist doch die Silbe immer dieselbe und der Schein einer Kürze (z. B. in unendlich) ist nur eine Folge von der grossen Flüssigkeit des ss und n, wonach sie sich gern an die folgende Silbe anlehnen. Dagegen möchte Ref. hinwiederum Manches, was Hr. Minckwitz zu den entschiedenen Längen oder Kürzen rechnet, vielmehr unter die Mittelzeiten gezählt wissen. So braucht Uhland ist als Kürze, was gewiss sehr häufig erlaubt ist bei der meist stattfindenden grossen Tonlosigkeit des Wortes; dasselbe ist bei den Pronomina possessiva gestattet; was unterscheidet Ref. in seinen verschiedenen Bedeutungen so, dass er es da, wo es aus etwas abgekürzt ist, kurz gebraucht, wo es aber fragend oder relativisch steht, als lang; zu vor Adjectiven (z. B. zu gross) möchten wir nicht mit Hrn. M. für kurz gelten lassen, sondern mindestens für mittelzeitig. — Was sodann die Längen betrifft, so ist der Unterzeichnete auch mit dem diese betreffenden Abschnitte §. 22 ff. zum grössten Theile vollkommen einverstanden. Nur wenn z. B. beim lang sein soll, während das ganz Aehnliche zur §. 27. 60 ff. als mittelzeitig aufgeführt wird, so scheint Hr. M. hierin zu unbedingt an Platen sich angeschlossen zu haben. Denn was aus der Zusammenziehung aus bei und dem für die Quantität des Wortes folgen soll, ist nicht einzusehen; auch wäre ja durch diese Zusammenziehung für die Metrik gar Nichts gewonnen, wenn beim als Länge so viel wäre als der Pyrrhichius bei dem. Ebenso möchte Ref. obgleich und obschon mindestens ebensosehr für einen Jambus rechnen, als für einen Spondeus. Endlich scheint Ajax für unser Ohr in Wahrheit vielmehr einen Trochäus zu bilden, da der Consonantengehalt des x für uns

sehr unbedeutend ist und ein solcher überhaupt wenig entscheidet. Ueber die kurzen Silben handelt Hr. M. §. 25 f. Hierher gehört vor allem der Artikel; der Fall, wo derselbe zu entfernt von seinem Substantiv steht (z. B. Um die von Schillers Feder einst beschriebene), möchten wir nur in solchen Versarten, welche der Sprache des gewöhnlichen Lebens näher stehen (wie Jamben), wo er auch fast einzig vorkommen wird, für ein verlängerndes Moment gelten lassen; denn ein logischer Unterschied wird ja durch diese Stellung nicht bewirkt, nur die Bequemlichkeit der Aussprache führt jene stärkere Betonung herbei. Unter den kurzen Pronomina sollte man nicht fehlen. Formen, wie die S. 11 aufgeführten (schmetteren u. dgl.) dürften kaum zu den möglichen gehören. Das distributive je (je sechs) scheint mit Unrecht unter den Kürzen genannt zu sein; es ist vielmehr lang. Ebensowenig stimmt Ref. der Behauptung bei, dass wir im Deutschen keine aus einem einzigen Worte bestehenden Pyrrhichien haben. Nicht nur oder und die zweisilbigen Formen des Pronomen possessivum möchte Referent in gewissen Fällen, wo sie entschieden tonlos erscheinen, für Pyrrhichien ansehen, sondern entschiedener zweisilbige Präpositionen (zum Beispiel unter, Krieg zwischen Bürgern), die sich ja in ihrem logischen Werthe in Nichts von den einsilbigen unterscheiden, welche mindestens auch kurz gebraucht werden dürfen, und noch unbedingter den unbestimmten Artikel, wenn er zweisilbig ist. Wenn es z. B. heisst: es kommt eine ganze Gesellschaft, oder: es erfolgt eine grosse Veränderung, so ist doch das rhythmische Verhältniss von eine ein ganz anderes, als das von ganze, grosse. Es liegt auch in der Natur der Sache, wenn ein kurz ist, so ist entfernt kein Grund einzusehen, warum dasselbe Wort in ganz denselben logischen Verhältnissen, bei der Form eine u. s. w. lang werden sollte. Wie wenig sie es ist, beweist auch der Umstand, dass die erste Silbe geradezu weggelassen werden kann, z. B. 'ne hübsche Frau. Daher der Vers Uhland's:

> Sie legten sich unter den Tannenbaum,
> da hatten die drei einen seltsamen Traum.

in keiner Weise anzufechten ist. — Soviel über das erste Hauptstück, bei welchem es in der Natur des Gegenstandes liegt, dass Meinungsdifferenzen besonders zahlreich hervortreten; desto kürzer kann sich Ref. bei den übrigen Theilen fassen und muss auch in Bezug auf das bisher Besprochene sein anerkennendes Urtheil über das Ganze wiederholen. — Das zweite Hauptstück gibt über die Versfüsse das Bekannte in Kürze, Uebersichtlichkeit und mit einer angemessenen Beispielsammlung. — Das dritte Hauptstück handelt von der Anwendung der gemessenen Silben in Versen, ihrer Stellung und dem Accent nach und geht dabei die langen, kurzen und mittelzeitigen Silben im Einzelnen durch. Da wir aber das Meiste, worin wir hiebei ab-

weichender Ansicht sind, schon bei dem ersten Hauptstück zur Sprache gebracht haben, so können wir uns hier auf die Anerkennung des vielen Trefflichen, was namentlich dieser Theil enthält, beschränken. — Das vierte Hauptstück macht im ersten Abschnitte (über die rhythmische Bewegung) mit vollem Rechte auf die Nothwendigkeit des Scandirens auch in deutschen Versen aufmerksam. Der zweite Abschnitt warnt vor dem Hiatus, erkennt aber zugleich seine Unvermeidlichkeit bis zu einem gewissen Grade an, begrenzt die Elision, die wir jedoch in solchen Fällen, wo die Sprache des gemeinen Lebens nachgeahmt werden soll, auch vor Consonanten erlauben möchten, und spricht sich über die Consonantenhäufung auf eine sehr verständige Weise aus. Er gesteht zu, dass das consequente „Vermeiden von 5—6 Mitlautern in der Regel unmöglich ist, wir müssen uns daher in den rauhen Klang fügen.“ Er räth indessen, wo möglich an den Anfang des zweiten Wortes eine liquida zu setzen, wodurch sich die Härte des Zusammenstosses mildere. Von einer Länge durch Position, wie sie in den classischen Sprachen Statt findet, will er mit Recht Nichts wissen; überhaupt ist es ein Hauptvorzug dieser Metrik, dass sie in den Fehler aller ihrer Vorgängerinnen, die unmittelbare Uebertragung und Anwendung namentlich hellenischer Gesetze auf die ganz anders gearteten Lautverhältnisse der deutschen Sprache, möglichst wenig verfallen ist. Vergl. besonders §. 155. Der dritte Abschnitt dieses Hauptstückes bespricht die Stellung der Worte in den Versen und vindicirt hier der Poesie das Recht, in der Wortstellung der Prosa Aenderungen vorzunehmen. Doch kann man nicht sagen, dass Hr. Minckwitz der nahe liegenden Versuchung die Grenzen zu weit zu stecken unterlegen sei. Endlich der vierte Abschnitt handelt von der rhythmischen Malerei. Bekanntlich ist dies ein Lieblingsthema unseres Verf., das er namentlich neuestens einmal in der Augsburger Allgemeinen Zeitung mit denselben Worten, wie in der vorliegenden Schrift behandelt hat. Ref. ist weit entfernt, zu läugnen, dass an der Sache viel Wahres ist und dass Hr. Minckwitz darüber manche feine, sinnige Bemerkung gemacht hat. Aber das glaubt er doch bemerken zu müssen, dass Hr. M. den Gegenstand offenbar einseitig durchgeführt hat, indem er alle malerische Wirkung auf den Rhythmus zurückführte, während doch ein nicht kleinerer Theil davon auf die Rechnung des Gedankens und der in ihm liegenden Anschauung gehört, (wie in dem Beispiele:

Wenn das Meer auf schweigendes,
Windstilles Mittagslager sinkt in Schlaf gewiegt),

ein anderer auf die einzelnen Worte zu schreiben ist (wie Sehnsucht, das für sich selbst schon etwas das Sehnen Malendes hat). Andererseits wird bei diesem Punkte grosse Mässigung zu beobachten sein. Wie die Wolkengebilde, wenn man sie lange beschaut, allmählig sich vor dem Blicke beleben und sich

in bestimmte Gestalten verwandeln, so kann auch das geistige Auge und Ohr, wenn es sich darauf erpicht, in einem Verse etwas Absonderliches zu gewahren, in denselben hineinlegen, was für einen nüchternen Beschauer entfernt nicht darin liegt. Hr. M. hat nun zwar für seine rhythmische Malerei die Beispiele so sparsam und vorsichtig gewählt, dass man ihm jenen Vorwurf gewiss nicht mit Recht machen kann; dagegen §. 120 scheint dem Ref. doch das Maass überschritten zu sein. Hier heisst es in Bezug auf folgende Strophe aus Platen:

O vaterländ'sche Wellen,
Die längst vom Blute schwellen,
Nehmt euch der Todten an!
Ihr dürft das Meer erreichen;
So wälzt die freien Leichen
Zum freien Ocean!

„Nachdem uns die drei ersten Zeilen gleichsam einleitend auf den Wasserspiegel versetzt haben, spricht durch die beiden weiblichen Reime, die in den letzten Zeilen auf einander folgen, die Macht der Fluthen sich lebendig aus. Wir glauben das Auf- und Abwogen der Meeresgewässer zu fühlen (? entweder: wir fühlen, oder: wir glauben zu sehen), ja sogar die Leichname zu erblicken, wie sie von den steigenden und fallenden Wellen geschaukelt werden. Das liegt in Erreichen und Leichen.“ Gewiss eine beneidenswerthe Scharfsichtigkeit! Aber in dem Reim Erreichen und Leichen liegt es jedenfalls nicht, höchstens in dem Ausdruck wälzt und ganz besonders in dem trochäischen Gange, dem gleichmässig abwechselnden Sichheben und Senken der beiden Zeilen. Das Beispiel würde somit richtiger in das vierte Hauptstück gehören, als in das, in welchem es steht, das fünfte, das vom Reime handelt. Zuerst wird der Begriff desselben bestimmt; im Gegensatz zu dem Gleichklang der Consonanten (Alliteration) und dem Gleichklange der Vocale (Assonanz) ist der Reim ein Gleichklang von Wörtern und Silben. Die Regeln, um ihn rein zu erhalten, werden kurz, aber doch vollständig angegeben, von der Wortstellung in gereimten Gedichten und der durch den Reim zu erzeugenden Malerei gesprochen. Erst als vierter Abschnitt folgt nicht ganz an der rechten Stelle (§. 123 ff.) eine Betrachtung über die Entstehung des Reims. Ref. stimmt der hier gegebenen Entwickelung im Allgemeinen bei. Das Aufkommen und Herrschendwerden des Reims zeugt von einem Verfall des rhythmischen Ohres; man hörte nicht mehr die in den Rhythmen selbst liegende Musik, man wollte diese noch eigends repräsentirt, hypostasirt haben. Es ist bedeutsam, dass diese Erscheinung dem Christenthum vorzugsweise angehört; die ältesten Kirchenlieder schon haben eine Art Reim. Es könnte Jemand daher auf den Gedanken kommen, es sei dies dieselbe Richtung des Geistes, wonach auch das in der Welt immanente Göttliche noch eigends als

Transcendentes dieser gegenüber gestellt wurde. Jedenfalls aber ist die Entstehung des Reims ein Beweis, dass man den Sinn für die Harmonie der metrischen Reihen verloren hatte und nun eines klar ins Auge fallenden Anhaltspunktes bedurfte, um die Poesie nicht ganz mit der Prosa zu verwechseln. Diese Richtung ist nunmehr so tief gewurzelt, dass ungereimte Gedichte schwerlich je bei uns populär werden können, nicht zwar, wie Hr. M. allzu pragmatisch meint, weil man nicht die Zeit hat, reimlose Verse auswendig zu lernen; denn an ein eigentliches, absichtliches Auswendiglernen darf man nicht denken, sondern nur an ein gleichsam unwillkürliches Hängenbleiben im Gedächtnisse. Aus demselben Grunde nun und in demselben Verhältnisse, wie die Griechen Prosaisches nicht zu behalten vermochten, bleibt in unserem Ohre Reimloses, wenn auch Rhythmisches nicht hängen. — Das sechste Hauptstück handelt in sehr lobenswürdiger Klarheit, Uebersichtlichkeit und Vollständigkeit von den einzelnen metrischen Versformen, von den freien naturwüchsigen des deutschen Volksgedichts bis zu den zusammengesetztesten, künstlichsten, schwierigsten Versmassen der Hellenen, wie sie Platen nachgebildet hat. Doch werden die letzteren nicht weiter erklärt, auch wären über die einzelnen Versformen noch genauere historische Bemerkungen wünschenswerth gewesen. Aber das was gegeben ist, ist gut und dankenswerth und man wird sich einen Begriff machen können von der Reichhaltigkeit dieses Theils (S. 64 — 111), wenn wir bemerken, dass er nicht nur die hauptsächlichsten alten deutschen Versmaasse erläutert und mit Beispielen belegt, sondern auch den Hexameter, Pentameter, die trochäischen Maasse, die jambischen sowohl in der hellenisch-deutschen, als in der italienisch-deutschen Form (Sonett, Stanze, Terzine, Ritornell); die anapästischen; dann von morgenländischen die Gasele, Makame, Vierzeile; weiter das sapphische, alcäische, asklepiadeische und pherekratische Versmaass, daher auch für Schüler von Gelehrtenschulen vielfache Belehrung daraus zu schöpfen ist. — Das siebente Hauptstück endlich (S. 112 — 164) liefert eine im Ganzen gut gewählte Sammlung von Beispielen zur Uebung im Lesen. Einzelne Ausstellungen haben wir gleich im Anfange gemacht.

Im Ganzen aber muss aus der obigen Darlegung hervorgehen, wie viel Vortreffliches dieses Werk enthält und wie es einer recht weiten Verbreitung vollkommen würdig ist. Selbst der oft rege werdende Wunsch, dass da und dort mehr ins Einzelne eingegangen, dieses und jenes weiter ausgeführt wäre, gereicht dem Buche und seinem Verfasser nur zur Ehre. Vielleicht holt er dieses ein ander Mal nach. Von Druckfehlern habe ich nur §. 58 Pronomia, §. 63 uns statt aus bemerkt.

Tübingen, December 1843. Dr. W. Teuffel.

V.

Die Lehre von den Transversalen in ihrer Anwendung auf Planimetrie. Eine Erweiterung der euklidischen Geometrie von *Adams*, Lehrer an der Gewerbschule in Winterthur. Winterthur, Steiner'sche Buchhandlung, 1843.

Nicht so fast um dieses Buch zu recensiren (das sich übrigens ohne alle vorausgeschickte Lobeserhebung schon bei der Durchlesung des ersten Capitels jedem Mathematiker, der Gründlichkeit mit dem Fortschreiten in der Wissenschaft verbindet, gerade durch diese beiden Eigenschaften empfiehlt), sondern um das bisher noch vielfach, selbst von Lehrern der Mathematik ausgesprochene Vorurtheil gegen das euklidische System gerade durch den Inhalt und die Resultate des oben angeführten Werks zu widerlegen, reihen wir diese Zeilen der Kategorie der Bücherrecensionen an. Vorliegende Schrift setzt die Elemente Euklids voraus und beginnt mit der Deduction rein synthetisch entwickelter und streng logisch geordneter Lehrsätze, welche sich aus der Verbindung von Transversalen mit dem Dreiecke herleiten lassen. Dieses System von Lehrsätzen verbindet in Wahrheit mit der Euklidischen Strenge der Beweisführung die Reichhaltigkeit der analytischen Entwicklung. Gerade darin, dass der Hr. Verfasser seine Resultate in Form von auseinander folgenden Lehrsätzen, von welchen jeder mit seinem zugehörigen Beweis versehen ist, darstellt, liegt ein grosser Vorzug, welchen dieses Buch auf die Ausbildung in der Geometrie bei Studirenden vor jenen hat, die über neuere Geometrie handeln, und deren berühmte Verfasser mit Recht als Begründer derselben angesehen werden können. Denn Niemand wird leugnen, dass Theorien in Form von Sätzen, systematisch entwickelt und begründet, dem Geiste sich dadurch besser aneignen, indem sie ihm Haltpunkte darbieten, ohne desswegen dem Ganzen an Intensität und Extensität zu schaden. Auch glauben wir behaupten zu dürfen, dass die in der Vorrede des Hrn. Verfassers sehr wahre Bemerkung: „dass die verdienstvollen Werke von Poncelet und Steiner bei vielen, auch achtungswerthen Mathematikern so wenig Anklang gefunden haben," nebst der von ihm in seiner Vorrede angegebenen Begründung, sich noch darauf stützt, dass gerade durch den ununterbrochenen Entwicklungsgang, welcher in jenen Werken herrscht, und durch die auseinander folgenden Resultate, die meistens wieder auf einer Menge Zwischensätze beruhen, deren specielle Beweise bei dem Leser vorausgesetzt werden, grösstentheils bei jenem nur eine Gesammtübersicht, nicht aber eine specielle und klare Einsicht in das Einzelne erzeugt wird. Durch diesen Mangel des genauen Erkennens der Theile wird nach und nach die Vorstellung und Begründung des Ganzen dunkel und unvollkommen, wesshalb derartige Werke von solchen Lesern nur im Anfang ihrer Entwicklungen verstanden, in ihrer Mitte durchgangen und gegen das Ende bei Seite gelegt werden.

Daraus glauben wir den häufig angetroffenen Mangel an Geschmack an diesen Schriften erklären zu können.

Bei der von dem Hrn. Verfasser gegebenen Darstellung bemerkt der mit den Elementen vertraute junge Leser kaum den Uebergang von diesen mit jenen ausgedehntern Forschungen. Wir müssen jedoch gestehen, dass wir bei der Durchlesung des ersten Abschnitts diejenigen Constructionsaufgaben vermissten, die sich aus den Lehrsätzen XI, XII, XIII etc. über homologe Dreiecke herleiten lassen. Jeder mit der neuern Geometrie nur einigermassen vertraute Leser wird sogleich erkennen, dass metrisch collineare und collinear liegende Dreiecke das nämliche sind, was der Hr. Verfasser unter homologen Dreiecken versteht, und dass daher die Benennungen Collineationsachse, Collineationspunkt bei jener identisch sind mit der homologen Achse und dem homologen Mittelpunkt bei dieser Benennungsweise. Nun aber hat der Hr. Verfasser der Gegenachse, d. h. derjenigen Linie, auf welcher sich alle Linien des einen Systems schneiden, die parallelen Geraden im collinearen System entsprechen, nicht erwähnt, und gerade die Verbindung dieser mit jenen eignet sich zur Aufstellung sehr schöner constructiver hieher gehöriger Aufgaben: z. B. Es ist eine Figur (ein Dreieck) des einen Systems, die Collineationsachse (homologe Achse), der Collineationspunkt (homologer Mittelpunkt), und die Gegenachse des andern Systems gegeben. Man soll die mit der gegebenen Figur (Dreieck) metrisch collineare und collinear liegende Figur (Dreieck) im collinearen System durch eine Construction bestimmen etc.

Auch im zweiten und dritten Abschnitt hätte sich dieser Gegenstand wieder auffassen und etwas allgemeiner behandeln lassen.

Dieser kleine Mangel ist jedoch durch die vielseitige und gründliche Ausarbeitung und Anwendung der harmonischen Proportionen und der Involution in den beiden oben genannten Abschnitten hinlänglich ersetzt. Der Inhalt des vierten Abschnitts zeichnet sich durch die fassliche Darstellung, Consequenz und gründliche Beweisführung der Sätze über Pol, Polaren und deren Anwenduug auf die in und um den Kreis beschriebenen Vielecke aus. Wenn auch die meisten dieser Sätze in ununterbrochener Entwicklungsweise in mehreren Werken, z. B. in Steiner über geometrische Gestalten, eben so in den kleinern Werkchen desselben Verfassers, über geometrische Construction mittelst des Lineals und des festen Kreises dargestellt sind, so wird jeder Lehrer der Mathematik finden, dass jene erst unter der Form, in welcher sie der Hr. Verfasser in diesem Werk mitgetheilt hat, für den Unterricht von Schülern mit solchen Vorkenntnissen, wie sie der Hr. Verf. voraussetzt, anwendbar sind. Die Gründe hierüber sind bereits oben entwickelt worden. In dem gleichen Abschnitt wird auch noch über

die Verbindung mehrerer Kreise mit einander, über Potenzenlinien, Potenzpunkte und Aufgaben über die Berührungen gehandelt.

Diese Sätze sind grösstentheils in Crelles Journal für reine und angewandte Mathematik, von Hrn. Steiner jedoch in verschiedener Weise bearbeitet worden, so dass also sowohl ihre grössere Verbreitung, als auch ihre zweckmässige Behandlung für den öffentlichen und Selbstunterricht dem Hrn. Verf. zum grossen Verdienst angerechnet werden kann. Endlich findet sich in dem fünften Abschnitt, als Schluss des Buchs, eine Sammlung von Aufgaben aus der praktischen Geometrie, der zum Theil, jedoch nicht in Verbindung mit einander, in Steiners geometrischer Construction mittelst des Lineals und eines festen Kreises, und bei Brianchon angetroffen werden. Diese Aufgaben können sowohl der theoretischen als praktischen Geometrie angehörig betrachtet werden. Sie sind grösstentheils Anwendungen der in den frühern Abschnitten behandelten Lehrsätze, vorzüglich aber solcher, die sich auf das Dreieck und Viereck beziehen. Wir sind weit davon entfernt, durch die Aufzählung dieser Quellen, welche der Hr. Verf. benutzt, und die er in seiner Vorrede selbst genannt hat, die Verdienste dieses vortrefflichen Werks zu schmälern, im Gegentheil machen wir die Leser desswegen darauf aufmerksam, dass sie die oben angeführten Schriften lesen, und mit der des Hrn. Adams vergleichen, und wir sind überzeugt, dass sie nicht nur mit uns die Vorzüge dieses letztern zugestehen, sondern auch den Hrn. Verf. einstimmig als denjenigen anerkennen müssen, welcher zuerst jene schönen neuen geometrischen Theorien der auf den Uebergang von den Elementen ins weitere Gebiet des geometrischen Forschens begriffenen Jugend zugänglich und ihrer geistigen Entwicklung anpassend dargestellt hat.

Wir können nicht umhin, der hier ausgesprochenen Anerkennung der Verdienste des Hrn. Verf. um den geometrischen Theil der Mathematik, noch einiges beizufügen, welches jedoch vorzüglich für diejenigen geschrieben sein soll, welche die Grenzen ihrer mathematischen Kenntnisse bis dahin ausdehnten, um über den euklidischen Entwicklungsgang in der Geometrie loszuziehen. Diese Herren gebrauchen gegen dieses System vorzüglich den Einwurf: „dass dasselbe eine blosse Zusammenstellung von Sätzen sei, der sie zwar ihre logische Anordnung und richtige Consequenz nicht ganz absprechen, die jedoch allem weitern Forschen in dem Gebiete der Geometrie Schranken setze.“ Diesen wollen wir hierüber nur dies Eine entgegnen: dass sie so lange in Legendre's Geometrie studiren sollen, bis sie hinlängliche Gründlichkeit erlernt, und Oberflächlichkeit verlernt haben, um die Lehre der Transversalen von Adams lesen, verstehen und deren mögliche weitere Ausdehnung ahnen zu können. Haben

sie dieses Ziel erreicht, so werden sie für diesen Einwurf keiner weitern Widerlegung benöthigt sein.

Wir zweifeln endlich auch keineswegs, dass alle jene, welche ihre weitere geometrische Entwicklung mit diesem Werke von Hrn. Adams fortsetzen, vorzüglich vor zweierlei Fehlern bewahrt werden; nämlich erstens: über Systeme, die sie nicht kennen oder wenigstens nicht verstehen, ins Blaue zu raisonniren, und davon irgend ein hochtrabendes und hohltönendes Geschreibsel in die Welt zu schicken, dem sie den Namen eines Systems beilegen; oder mit kürzeren Worten, dass sie keine blosse Methodisten werden. Zweitens werden Schüler einer solchen soliden Entwicklungsweise niemals in denjenigen Fehler verfallen, welchen viele Mathematiker begehen, und zwar solche, welche bereits als Analysten bekannt, und sich hierin wirklich grosse Verdienste um diesen Theil der Mathematik erworben haben: diese nämlich wenden die höhere Analysis auf geometrische Forschungen an, und erhalten mittelst derselben wirkliche und zum Theil schöne Resultate; sie können aber wegen des verwickelten Calculs, durch welchen sie zu jenen Resultaten gelangt sind, weder sich, noch Andern die geometrischen Gründe und Erklärungen geben, wie sie zu denselben gelangt sind; ja sie sind öfters nicht im Stande, ihren gefundenen Ausdrücken eine geometrische Deutung zu geben. Wir glauben nach diesen Auseinandersetzungen keine weitere Empfehlung des obgenannten Werkes geben zu dürfen, da keiner, der sich nur einigermassen über die Elemente der Geometrie erheben will, es ungelesen lassen darf.

Prof. Leop. Moossbrugger.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

Dr. Johannes Niederer.

Kaum sind es drei Monate, da wir *Tobler's* Tod anzeigen mussten (Bd. VII, S. 257), und schon haben wir einen neuen Verlust zu beklagen: Dr. *J. Niederer* starb am 2. Dec. v. J. zu Genf, 65 Jahre alt. Von seiner letzten Reise nach Glarus, wo er diesen Sommer der Versammlung der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft beigewohnt und noch lebhaften Antheil an den Verhandlungen über die Volksschule genommen hatte, war er krank nach Hause zurückgekehrt. Er hatte sich auf der Reise nach Glarus erkältet.

Es ist mir unmöglich, über den abgeschiedenen Freund in diesem Augenblicke weiter zu reden: ich fühle seinen Verlust zu sehr als einen persönlichen. Ich habe Niederer und seine würdige Gattin 1838 und 1839 fast jeden Tag gesehen; das gemeinschaftliche Interesse für Erziehung und Unterricht wäre hinreichend gewesen, zwischen dem würdigen Ehepaar und mir ein freundschaftliches Verhältniss entstehen zu lassen; ich erfuhr aber ausserdem tagtäglich die Liebe und Güte dieser edeln Menschen.

Ich selber werde gelegentlich einige Bogen Erinnerungen an Niederer aufzeichnen: unsre fast täglichen Gespräche über Pädagogik, Philosophie, Litteratur und Politik bieten mir einen überreichen Stoff. Einen ausführlichen Nekrolog hoffe ich nächstens von kundiger Hand mittheilen zu können.

Ausser der geistvollen Streitschrift „Pestalozzi's Erziehungsunternehmung im Verhältniss zum Zeitalter. Zwei Abtheilungen. Tübingen, Cotta 1812" hat Niederer (so viel ich weiss) kein grösseres Werk erscheinen lassen. Doch muss ein Buch, das Niederer's Religionsunterricht enthält, und das schon vor dreissig Jahren erscheinen sollte, in der Hauptsache vollendet sein, vielleicht auch noch manches Andre. Kleinere Aufsätze hat N. in grosser Anzahl erscheinen lassen, meistens über schweizerische Angelegenheiten, die ihm, als einem warmen Freunde seines Vaterlandes, am nächsten lagen. Hoffentlich wird eine Auswahl aus dem Nachlasse gedruckt.

Dr. Minner,

lange Jahre Professor der französischen Sprache am Gymnasium zu Frankfurt, seit Kurzem in Ruhestand versetzt (mit 800 fl. Pension), starb den 15. August an der Brustwassersucht. Seine letzte Arbeit war ein französisches Wörterbuch, für das er sein halbes Leben lang vorgearbeitet, das er jedoch nicht ganz hat vollenden können. Die *Päd. Revue* verdankte ihm einige Kritiken.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutschland.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

Universitäten und Akademien.

Berlin, Nov. Seit sechs Monaten geschehen hier von Studenten Schritte, um einen Leseverein zu bilden. Im Juni wurde in einem Hörsaale der Universität eine von etwa 1000 Studenten besuchte Versammlung gehalten, welche eine Bittschrift an den Senat berieth. Die Sache gieng gut und das Unterrichtsministerium genehmigte den Plan ebenfalls. Nun aber ist diese Genehmigung auf Veranlassung des Ministeriums des Innern zurückgenommen. Am 4. d. M. versammelten sich etwa 300 Studenten und

einer der Studirenden berichtete nun, dass das Ministerium des Innern dem Vereine, als aus welchem leicht politische Verbindungen hervorgehen könnten und da derselbe durch die Wahl gewisser Zeitungen und seines Vorstandes eine politische Tendenz zu erkennen gegeben, die früher ertheilte Erlaubniss zu bestehen wieder entzogen habe. Die zusammengeschossenen Gelder, wurde hierauf beschlossen, zu andern Zwecken zu verwenden, und da wurde der Antrag gemacht, sie der Familie des Prof. *Jordan* zu übersenden. Dieser Antrag gieng aber nicht durch, „um der Angelegenheit nicht wirklich einen politischen Charakter zu geben," und so ward die Summe einem andern der Marburger Gefangenen, dem Universitätszeichenlehrer *Hach* überwiesen. Wenige Tage darauf kamen viele Studierende Abends zusammen; die Polizei liess die Gesellschaft durch mehrere Polizei-Commissäre überwachen.

Vor Kurzem berichteten auch öffentliche Blätter, dass der hieher berufene Prof. *Huber* schon einigemal nicht habe lesen können, weil keine Studenten gekommen seien, während der Privatdocent Dr. *Nauwerk* immer ein stark besetztes Auditorium habe.

Wenn das wahr ist, so ist es betrübt, aber sehr natürlich. Die Maximen, nach denen wir seit zweihundert Jahren regiert worden, sind jetzt veraltet und das fühlen die Regierten. Nun haben es aber eben diese Maximen mit sich gebracht, dass den Regierten derweile der politische Verstand ganz abhanden gekommen und den Regierenden nur just so viel davon übrig geblieben ist, um die Maschine im Gange zu halten. Bei den Regierten hat das nun die Folge gehabt, dass sie auf jede vom oppositionellen Standpunkt aus erdachte politische Theorie, komme sie nun aus dem constitutionellen oder republikanischen Auslande oder sei sie das Werk irgend eines einheimischen Ideologen, begierig horchen; je wahnsinniger die Theorie ist, desto mehr Aussichten auf Beifall hat sie. Wenn die Sache nicht zum Weinen wäre, so könnte man darüber lachen, wie fast alle diese radicalen Politiker der echten Freiheit gerade so abhold sind wie die herkömmlichen Absolutisten und Büreaukraten: sie wollen genau dasselbe, nur wollen es die Radicalen auf andere Art als die Absolutisten. Wenn Jemand käme und unsern Radicalen sagte, dass Hr. Prof. *Huber* viel liberaler sei als die Rheinische Zeitung oder die Hallischen Jahrbücher gewesen, so würden sie das nicht begreifen, eben weil den Leuten der politische Verstand abhanden gekommen ist. Hr. Minister *Eichhorn* hat in Bonn * der juristischen Facultät sehr richtig bemerkt, dass auf dem Gebiete des Staatsrechts noch Viel zu wünschen übrig sei; er hat aber von den Bonner Professoren zu viel verlangt, indem er sie aufforderte, diesem Mangel abzuhelfen. Es gäbe sicherlich in und ausserhalb Bonn manchen einsichtigen Mann, der gediegene Beiträge zu einem künftigen inneren Staatsrechte Preussens geben könnte; er gibt sie aber nicht, *et pour cause*. Unterdess wuchern die radicalen Staatstheorien lustig in den Köpfen und Gemüthern und unsre Regenten haben ihnen nichts entgegenzusetzen als die Polizei.

Berlin. Die Studenten, welche hier wegen widergesetzlicher Burschenschaftsverbindungen in Untersuchung waren, sind höherer Veranlassung zufolge nicht einmal mit Carcer bestraft, sondern nur wegen ihres Vergehens von dem zeitigen Magnificus, Hrn. v. Raumer, und dem Universitätsrichter Hrn. Lehnert väterlich ermahnt worden, dergleichen Fehltritte sich nicht mehr zu Schulden kommen zu lassen. (W. M.)

Berlin, 28. Oct. Die akademische Rede zur Feier des Geburtsfestes des Königs, vom Prof. *Böckh* gehalten, ist jetzt im Druck erschienen und dürfte auch in weiteren Kreisen in Bezug auf die gewandte und feine Art, in welcher der Redner selbst an solchen Festen, die andere oft nur zu leeren Schmeicheleien benutzen, die Zeitinteressen und besonders die Freiheit der Wissenschaften zu vertreten weiss, gern gelesen werden; dass sie noch in lateinischer Sprache gehalten sei, cujus usum jam abolitum a nostra universitate esse fama renuntiavit, motivirt der Verfasser durch die

* Siehe unten.

gesetzlich darüber bestehende Vorschrift, die lex, qua siquis solutus est, personae hoc datum non rei videtur. Die Rede selbst untersucht, inwiefern das Urtheil eines Fürsten über die einzelnen Theile der Wissenschaften zu ihrer Blüthe etwas beitragen oder nicht beitragen könne, quid principis de singulis litterarum partibus judicia conferre ad doctrinarum florem vel queant vel nequeant, und zwar wird dieses an dem Beispiel des grossen Friedrich erläutert. Dieser habe selbst das bekannte: Caesar non est super grammaticos geltend gemacht; wenn dieses aber der Fall sei, mit welchem Recht könne er den Philosophen, den Rednern, Geschichtschreibern Gesetze vorschreiben wollen? Der Kaiser habe den Quinctilian zum Professor der Beredtsamkeit gemacht, aber die Regeln für diese habe nicht der Kaiser, sondern Quinctilian gegeben. Wie gering, fährt der Redner fort, sind nicht auch die Fortschritte der Wissenschaften in allen den Reichen, wo gewisse Lehrsätze auf gewisse Weise von den Lehrern vorgetragen werden müssen und wo die Schüler nach vorgeschriebenen Compendien müssen unterrichtet werden und wo selbst die Hefte der Docenten einer Censur unterworfen sind? Was würde Kant geleistet haben, wenn er nach den Vorschriften Friedrichs II. die Philosophie hätte vortragen sollen? desshalb könne das Urtheil eines Fürsten für den Fortschritt der einzelnen Doctrinen von keinem grossen Erfolge sein. Schliesslich heisst es, dass Friedrich Wilhelm IV. nach seinem Sinn und Geist niemals den Wissenschaften Fesseln anlegen würde; denn sagt der Redner: Quid igitur censetis, auditores? huncne regem magis quam Fridericum Magnum velle universitatum doctoribus iniquas leges imponere et quid et quomodo docendum sit, ex arbitrio imperare? Das würde niemand unternehmen, der die Wissenschaften liebe und von ihrem Geiste auch nur einigermassen durchdrungen sei. So ist auch bei dieser Gelegenheit der Widerspruch, welcher Freiheit zu gestatten behauptet, während er stets gewisse Grenzen als unabänderlich feststehend angibt, nach der Seite der Freiheit und freien Bewegung hin aufgenommen worden, wie dies die Berliner Universität auch fernerhin thun wird, sobald die Frage über die Examinatorien und Repetitorien zu weiterer Verhandlung kommen sollte.

Berlin. Der Lectionskatalog für den Winter zeigt 357 Vorlesungen von 156 Docenten an.

β. Deutsche Bundesstaaten.

II. Sachsen.

2. Grossherzogthum Sachsen.

(**2. Gelehrtenschulen.**) Eisenach, Grossh. Karl-Friedrichs-Gymnasium (Director Dr. *K. H. Funkhänel*), Programm von 1839, 1840, 1841, 1842 und 1843. — Wir geben zuerst die Lehrverfassung nach dem letzten Programm:

Prima: Ordinarius Director Dr. *Funkhänel.*

Lateinische Sprache: Cic. de orat. II, c. 7—90, III, c. 1—13, *Director.* Tacit. Histor. II, c. 28—101, III, 1—35, IV, 12—37, 60—66, 75—79, V, 14—26, Prof. Dr. *Weissenborn.* Juvenal satir. 4, 5, 7, 8, 10 v. 1—187, 12, 13, 14, 15 v. 1—31, Prof. *Briegleb*, in je 2 Stunden. Correctur der schriftlichen Arbeiten, neben welchen Horat. I, 1, 3, 15, II, 10, 18, 20, III, 3, 4, 6, 16, 29, Epod. 2, 9, 1, epist. 10 memorirt, grossentheils auch ausführlicher mündlich oder schriftlich erläutert wurden, 2 St., *Director.* Extemporalien und metrische Uebungen, in je 1 St., Prof. *Briegleb.* Griechische: Dem. or. de cor. §. 1—264, 3 St., *Director.* Eurip. Medea, 2 St., Prof. Dr. *Rein.* Extemporalien, 1 St., *Director.* Hebräische: Judices 1—12, 14—16 incl., Psalm 1—12, 18—25, 29—32, wovon einige auswendig gelernt wurden, Gesenius Grammatik §. 104—118, 123—134 und Uebungen im Uebersetzen in das Hebräische, 2 St., Prof. Dr. *Weissenborn.* Deutsche: Correcturen der schriftlichen Arbeiten, Uebungen im Declamiren, freien Vortrage und Disponiren, 2 St., *Director.* Französische: Montesquieu considérations etc. chap. 15 bis zu Ende, le Cid tragédie par Corneille, jede Woche ein Specimen, 2 St., Prof. Dr. *Weissenborn.* Religion: Religionsgeschichte nach Niemeyer §. 1—98,

christliche §. 1—71, 2 St., Derselbe. Geschichte: allgemeine der neueren Zeit vom 30jährigen Kriege bis zum Beginne des 19. Jahrhunderts, 2 St., Prof. *Briegleb*. Geschichte der deutschen National-Litteratur nach Koberstein, sechste Periode; im Winterhalbjahre Griechische Litteraturgeschichte: Einleitung, Vorhomerisches, Homer, Hesiod, lyrische Poesie, Drama: 1 St., *Director*. Mathematik: Stereometrie, ebene und sphärische Trigonometrie nach Vieth's Lehrbuch, zuletzt die Lehre vom Weltgebäude, 4 St. Physik: Schluss der Optik, Lehre von der Wärme, dem Magnetismus, der Elektricität und dem Galvanismus; chemischer Prozess, 1 St., Prof. Dr. *Mahr*.

Secunda: Ordinarius Professor *Briegleb*.

Lateinische Sprache: Cic. or. pro Sestio, Prof. *Briegleb*. Cic. epist. sel. ed. Matth. 16—31, im Winterhalbjahr Sallust. Catilina, *Director*. Virg. Aen. VIII, 503 — X, 1—463, Prof. *Briegleb*, in je 2 St. Correctur der schriftlichen Uebungen, 2 St. Prosodische Uebungen, 1 St., Derselbe. Mehrere Stellen des gelesenen Dichters und Redners liess der Classenlehrer auswendig lernen und benutzte sie zu freier Verarbeitung des Stoffes. Extemporalien, 1 St., Prof. Dr. *Weissenborn*. Griechische: Plutarch. Aemil. Paul. c. 8—39, Timol. et Aemil. P. comp. c. 1. 2, Alcibiades, 3 St., *Director*. Homer. Il. IX—XII, 2 St., schriftl. Uebungen, 1 St., Prof. *Briegleb*. Hebräische: Gesenius Gramm. §. 1—171, 21—102, Lesebuch S. 32—38, 44—52, 1 St., Prof. Dr. *Weissenborn*. Deutsche: Correctur der Aufsätze, Uebungen im Declamiren, freien Vortrage und in Erklärung deutscher Dichter, Prof. Dr. *Rein*. Französische: Collmann's Lesebuch S. 21—86, Grammatik nach Ahn mit Ergänzungen, wöchentlich ein Exercitium, 2 St., Derselbe. Religion: comb. mit Prima. Geschichte: römische bis zum zweiten Triumvirate, 2 St., Prof. *Briegleb*. Litteraturgeschichte: comb. mit Prima. Mathematik: Wiederholung der Lehre von den Parallelogrammen, Fortsetzung der Planimetrie bis zum Schlusse, nach Vieth's Lehrbuch; Erweiterung der Buchstabenrechnung und Algebra, Potenzen und Wurzeln vom 2. und 3. Grade nebst Gleichungen von denselben Graden, Lehre von den allgemeinen Potenzen und Wurzeln und zuletzt von den Logarithmen nebst Uebung im Gebrauche der Tafeln von Vega, 4 St., Prof. Dr. *Mahr*. Physik: comb. mit Prima.

Tertia: Ordinarius Professor Dr. *Weissenborn*.

Lateinische Sprache: Cic. orat. de imp. Cn. Pompei und pro Ligario gelesen, schriftlich übersetzt und theilweise auswendig gelernt, 3 St., Prof. Dr. *Weissenborn*. Ovid. Metam. I, 1—415, II, 1—380, III, 1—130, 511—733, IV, 1—41, 389—562, 2 St., Prof. Dr. *Rein*. Grammatik: Weissenborn's §. 164—179, 366—425, jede Woche zwei Exercitien, das eine über die erklärten grammat. Regeln, 3 St., Prof. Dr. *Weissenborn*. Prosodik: mit der oberen Abtheilung schriftl. Uebungen im Zusammenstellen von Distichen nach lat. und deutschen Diktaten, mit der untern die Lehre von der Quantität und vom Hexameter und Pentameter, so wie Uebungen im Scandiren, 1 St., Dr. *Witzschel*. Griechische: Lucian. Timon, Cataplus, Hermotimus bis §. 15. gelesen und schriftlich übersetzt, 3 St., Prof. Dr. *Weissenborn*. Derselbe veranlasste oft die Schüler, in freien Arbeiten den Inhalt des gelesenen lat. oder griech. Schriftstellers darzustellen und stellte überhaupt die Aufgaben zu fruchtbarer Anwendung des Stoffes. Hom. Odyss. VIII, 460—X, 1—225 gelesen und schriftlich übersetzt, 2 St., Dr. *Witzschel*. Grammatik: Repetition der Formenlehre, genauere Behandlung der unregelmässigen Verba, in der Syntax Artikel, Casuslehre nach Buttmann, mit wöchentlichen Exercitien, 2 St., Prof. Dr. *Rein*. Deutsche: Correctur der Aufsätze, Uebungen im Declamiren und Erzählen; in Bach's Lesebuch wurden der Abschnitt über das Epos und einige Balladen durchgegangen, 1 St., Prof. Dr. *Weissenborn*. Französische: Numa Pompil. p. Flor. vom Ende des 5. B. bis gegen das Ende des 7., in der Grammatik formeller Theil nach Ahn mit wöchentl. Exercitien, 2 St., Dr. *Schwanitz*. Religion: Unterredungen nach Engel's Geist der Bibel §. 15—42, Wiederholung der Hauptstücke naeh Herder; Bibellesen Evang. Johannis Cap. 1—16, 2 St., Diak. *Kohl*. Geschichte: Alte Weltgeschichte, Anfang des Mittel-

alters bis zu den Kreuzzügen nach Böttiger. Geographie: Mathematische im Allgemeinen, physikalische, in den letzten Monaten topische der Länder und Meere der Erde, in je 2 St., Prof. Dr. *Rein*. Mathematik: Wiederholung der Arithmetik, Fortsetzung der Buchstabenrechnung und Algebra bis zur Auflösung einfacher Gleichungen mit zwei und mehr Unbekannten, praktische Beispiele dazu. Quadrate und Quadratwurzeln nebst leichten Gleichungen vom 2. Grade. Geometrie bis zur Lehre von den Parallelen und Parallelogrammen, nach Kunze's Lehrbuch, 3 St. Physik: Schluss der Optik, Lehre von der Wärme, dem Magnetismus, der Elektricität und dem Galvanismus; chemischer Process, 1 St., Prof. Dr. *Mahr*. Kalligraphie: 1 St., Schreiblehrer *Bang*.

Quarta: Ordinarius Dr. *Witzschel*.

Lateinische Sprache: Caes. B. G. II, 31—V, 1—9 gelesen und schriftlich übersetzt, 5 St. Grammatik: von O. Schulz §. 83—95, dann Repetition der hauptsächlichsten Abschnitte und mündliche und schriftliche Einübung des Erläuterten, Correctur der Exercitien, 4 St. Griechische: Jacob's Leseb. S. 113—166 erklärt und schriftlich übersetzt, 4 St. Grammatik: das Hauptsächlichste aus dem etymolog. Theil bis zu dem Verbum, dann die Lehre vom Verbum bis zu den Anomalis, 2 St. Deutsche: Correctur der Aufsätze, Uebungen im Declamiren und Erzählen, sowie im Lesen nach Bach's Lesebuch, 3 St., Dr. *Witzschel*. Religion: Wiederholung und Erklärung der Hauptstücke nach Herder, Unterredungen nach Engel's Geist der Bibel §. 20—42; Bibellesen Evangel. Johannis Cap. 1—5, 2 St. Diac. *Kohl*. Geschichte: Alte bis zum Anfange der dritten Periode nach Volger's Lehrbuch 1. Cursus. Geographie: mathematische und physikalische, dann topische: Uebersicht der Länder, Meere, Inseln, Flüsse, in je 2 St., Prof. Dr. *Rein*. Mathematik: Einleitung, Rechnungsspecies in natürlichen ganzen Zahlen, natürliche und dikatische Brüche, positive und negative Zahlen nebst dem Gebrauche der Parenthesen, Buchstabenrechnung, Algebra, dann praktisches Rechnen. Geometrie: Einleitung, die einfachsten Sätze von den Winkeln und Figuren, Congruenz der Dreiecke, nach Kunze's Lehrbuch, 3 St. Physik: combinirt mit Tertia, 1 St., Prof. Dr. *Mahr*. Kalligraphie: 2 St., Schreibl. *Bang*.

Quinta: Ordinarius Dr. *Schwanitz*.

Lateinische Sprache: Jacob's Leseb. II. Th. S. 48—99, Corn. Nep. Thrasyb. Con. Iphicrat. Chabr. Timoth. Datames, 4 St. Grammatik: nach O. Schulz übersichtliche Behandlung der Syntax mit schriftlichen und mündlichen Uebungen, 2 St., wöchentlich 2 Exercitien, 2 St. Griechische: Halm's Lesebuch I. Cursus S. 66—68, II. S. 71—82, 89—102, 104—197, 3 St. Grammatik: Formenlehre bis zu den unregelmässigen Verbis inclus. nach Buttmann und Bosse's Tabellen; auch wurden zur Uebung oft Verba geschrieben, 2 St. Deutsche: Correctur der Aufsätze, Uebungen im Declamiren und Erzählen, sowie im Lesen nach Bach's Lesebuch; Formenlehre nach Becker's Leitfaden, 4 St., Dr. *Schwanitz*. Religion: nach Engel's Geist der Bibel §. 51—72 die Glaubens- und Sittenlehre, biblische Geschichte nach demselben §. 29—205, Erläuterung der Hauptstücke nach Herder, 3 St., Diac. *Kohl*. Geschichte: Deutsche von der Reformation bis zum Jahre 1816 nach Böttiger, 2 St. Geographie: topische nach Raumer; allgemeine topische Verhältnisse Deutschlands, Sachsens, 2 St., Dr. *Schwanitz*. Mathematik: Geometrische Anschauungslehre nebst Ausmessung und Berechnung der Linien, Flächen und Körper. Theorie der Rechnungsspecies in ganzen Zahlen, Brüchen; der Gleichung und Proportion, dann die bürgerliche Rechenkunst, 3 St. Naturkunde: Pflanzenreich und Thierreich: 1 St., Prof. Dr. *Mahr*. Kalligraphie: 2 St., Schreiblehrer *Bang*.

Ausserdem ertheilte Musikdirector *Kühmstedt* in 4 Stunden wöchentlich Gesangunterricht, und zwar in 2 für den geübteren Chor und in 2 für die Anfänger.

Zeichnenunterricht erhalten die Schüler in dem freien Zeichnen-Institute Mittwochs und Sonnabends Vormittags nach Beendigung ihrer Lectionen.

Das Lehrer-Collegium wurde im Jahre 1838 verändert, indem

der gegenwärtige Director, geb. 1808 im sächsischen Erzgebirge und seit 1835 dritter Lehrer in Eisenach, seine Stelle antrat und mit ihm die HH. Dr. *Witzschel* und Dr. *Schwanitz* als ordentl. Lehrer angestellt wurden. Das Collegium besteht demnach gegenwärtig aus den HH. 1. Dir., 2. Prof. *Briegleb*, Ord. der IIa, 3. Prof. Dr. *W. Weissenborn*, Ord. der IIIa, 4. Prof. Dr. *W. Rein*, 5. Prof. Dr. *Mahr*, Mathematicus, 6. Dr. *Aug. Witzschel*, Ord. der IVa, 7. Dr. *Schwanitz*, Ord. der Va. — Chronik. Aus dem Programm von 1839 ergibt sich, dass das Gymnasium, welches am 18. Oct. 1844 als Landesanstalt ein 300jährigas Jubiläum feiern wird, früher zugleich als Bürgerschule benutzt wurde, was den drei unteren Classen einen zweideutigen Charakter gab. Seit der Direction des Hrn. *Funkhänel* hat sich dies geändert, es wurde eine durchgreifende Reform vorgenommen, in Folge welcher der Standpunkt der Classen erhöht und der Anstalt der gymnasiale Charakter gegeben wurde. Die im letzten Programm mitgetheilten lat. und deutschen Gedichte von Schülern legen für die Anstalt ein gutes Zeugniss ab. — Frequenz 94 Schüler, Ostern 1843 waren 4 reife Abiturienten. — Wissenschaftliche Abhandlungen: 1839: *Witzschel*, Vindiciae Euripideae (12 S. 4.) 1840: *Weissenborn:* Lectionum Livianarum Particula II (14 S. 4.), 1841: *Rein:* Quaestiones Tullianae cum excursu de comitiorum Romanorum judiciis. (14 S. 4. Der Abschnitt de com. jud. fehlt); 1842: *Schwanitz:* Observationes in Platonis Convivium (14 S. 4.)

III. Hannover.

(**2. Gelehrtenschulen.**) Clausthal, Gymnasium (Director *Niedmann*), Programm 1843. Der Lehrplan ist aus Mangel an Lehrerkräften zu verschiedenen Combinationen genöthigt, so dass in der That die 6 Classen nur theilweise vorhanden sind, — *pour la rareté du fait* mag bemerkt werden, dass der Director selbst in den beiden oberen Classen Französisch lehrt. — Das Lehrercollegium besteht aus den HH.; 1. Dir. *Niedmann*, 2. Rector Dr. *Elster*, 3. Conrector Dr. *Urban*, 4. Oberlehrer *Schoof*, Mathematicus, 5. Maschinen-Inspector *Jordan* (Physik), 6. Subconr. *Zimmermann*, 7. Subconr. *Schädel*, 8. Lehrer *Müller*, daneben Organist *Jacke* für Gesang und Hr. *Gutsmuths* aus Schnepfenthal, Lehrer an der Berg- und Forstschule, für Zeichnen. — Einer Privatnachricht zufolge wurde Hr. Collab. *Vollbrecht* vom Gymnas. zu Lingen hieher versetzt. — Frequenz ist nicht angegeben, Ostern und Mich. 1842 waren fünf Abiturienten. — Die wissenschaftliche Abhandlung (von Rector *Elster*) gibt Einige Bemerkungen zu dem Urtheile Platons über die Mathematik als allgemeines Bildungsmittel.

(**3. H. Bürgerschulen.**) Hannover (Dir. Prof. *A. Tellkampf*), Programm 1843. (Vgl. über 1842 Bd. V, S. 105—107; über 1841 Bd. III, S. 68—69, über 1837—40: Bd. II, S. 402—404.) Die Anstalt hat in ihrem Lehrplan (den wir, so wie sich Raum findet, einmal ganz mittheilen werden) so wie im Lehrercollegium keine Veränderung erlitten. Aus der Chronik bemerken wir, dass die Schule im Jahre 1842 von 120 angemeldeten Schülern nur 50 aufnehmen konnte und mehrere Classen überfüllt sind. (Darum sollte man die Mittel zu Parallelclassen herbeischaffen.) Beim Magistrat ist die (ganz vernünftige) Bestimmung erwirkt worden, dass solche Schüler, die den Cursus einer Classe zweimal durchgemacht, ohne dass sie in eine höhere Classe versetzt werden können, von der Schule zu entlassen sind. — Die Arbeitsstunden für einzelne Schüler haben guten Fortgang. — Das Turnen hat noch nicht eingeführt werden können; ein Theil der Schüler hat sich dem Turnverein unter Hrn. *Preuss* angeschlossen, ein andrer besucht die Turnanstalt des Hrn. *Evers;* ein Turnunterricht an der Schule erscheint als dringendes Bedürfniss. Die Frequenz war Ostern 1843: I 5, II 14, III 32, IV 39, V 46, VI 47, Summa 183, und in den 3 Elementarclassen 48, 42, 42; Summa 315; die vorschriftmässige Abgangsprüfung bestanden 5 Schüler. Bibliothek und Apparate wurden angemessen vermehrt. — Statt einer Abhandlung ist diesmal die revidirte Schulordnung der Anstalt beigegeben, welche ihrer Einfachheit und Zweckmässigkeit wegen die Beachtung der Schulmänner verdient.

(**8. Pensionen, Töchterschulen.**) Die Töchterschule in Lüneburg. Von Carl Oltrogge, Vorsteher derselben. Unter diesem Titel ist bei Hahn in Hannover 1842 ein Schriftchen (63 S. 12.) erschienen, das für Freunde der Sache Interesse darbietet. Hr. O. gründete die Schule 1831 als Privatanstalt und begann mit 21 Schülerinnen in 4 Classen; nach einem Jahre zählte sie 60 und seitdem immer 80—90. Die Organisation der Anstalt ist sachgemäss und macht dem Gründer Ehre.

IV. Norddeutsche Staaten.

2. *Lauenburg-Holstein-Schleswig.*

(**2. Gelehrtenschulen.**) Ratzeburg. Am 6. Oct. † der Gymnasialdirector Prof. *U. J. H. Becker*, besonders durch seine Arbeiten über römische Geschichte bekannt.

4. *Braunschweig.*

(**2. Gelehrtenschulen.**) Braunschweig. Ober-Gymnasium (Director Prof. Dr. *G. T. A. Krüger*), Programm 1843. Ueber das Pro-Gymnasium fehlen uns Nachrichten, das Ober-Gymnasium hat vor sämmtlichen uns bekannten norddeutschen Gymnasien den bedeutenden Vorzug, dass es nicht zwei Classen mit zweijährigem Curse, sondern fünf Classen mit jährigem Curse hat, die Untersecunda (V), Obersecunda (IV), Unterprima (III), Mittelprima (II) und Oberprima (I) heissen. Indem aber fünf Classen für ein oberes Gymnasium doch zu viel wäre, müssen wir fast vermuthen, dass das Pro-Gymnasium nur unteres, nicht auch zugleich mittleres Gymnasium ist. Dem scheint aber der Name Secunda für die fünfte Classe zu widersprechen, da dieser darauf hinweist, dass Tertia bis Sexta dem Pro-Gymnasium angehören. In diesem Falle aber wäre zu bemerken, dass das Pensum einer preussischen Ober-Tertia ein wenig höher steht als dasjenige der Braunschweigischen Untersecunda. Am besten thäte man vielleicht, auch in Norddeutschland die alten Classennamen, indem sie der Wirklichkeit nicht mehr entsprechen, aufzugeben, da, beim Lichte besehen, die dermalige Confusion zu unsinnig ist. Man zähle in Gottes Namen von unten, nenne die unterste Classe die erste und so weiter, wie es in Württemberg, Baden, Bayern, der Schweiz längst Sitte ist. Jetzt versteht kein süddeutscher Schulmann ein preussisches Programm, und wer von nord- und süddeutschen Lesern zugleich verstanden sein will, hat die Noth, immer Alles doppelt sagen und etwa bei der Nennung einer preussischen Untersecunda für süddeutsche Leser bemerken zu müssen, dass dieselbe den sechsten Jahrescurs bedeutet.

Den Lehrplan können wir aus Mangel an Raum nicht mittheilen; wir begnügen uns, den Fortgang zu charakterisiren. In V wurde De bello gallico, die Odyssee, die Anabasis und Historisches aus französischen Schriftstellern gelesen; dass dem Lateinischen 11 Stunden neben 6 St. Griechisch und 2 St. Franz. gewidmet sind, fällt auf. In der I. wurden Quinctilian, Hor. sat., Oed. rex, und Demosthenes pro Corona gelesen, im Französischen Jocelyn von Lamartine und Mignets Revolutionsgeschichte.* — Der Unterricht in der Physik musste, weil der Apparat noch nicht vollständig ist, wieder aufgegeben werden; in Nebenstunden kann auch Englisch gelernt werden. — Das Lehrer-Collegium besteht aus den HH.: 1. Director, Hauptlehrer von I, 2. Oberl. Dr. *Elster*, Hauptlehrer von II, 3. Oberl. Dr. *Schröder* (von III), 5. Collaborator *Giffhorn* (von V), 4. Oberl. Dr. *Skerl* (von IV), 6. Pastor *Kelbe*, Religionslehrer (für den abgegangenen Pastor *Ernesti*), 7. Schulamtscand. *Herbing*, Französ. und Engl. (für den 1842 abgegangenen Dr. *Herrig*), 8. *Heller*, 9. Dr. *Bamberger*, 10. *Stegmann* (Mathem.), 11. *Schröder*, 12. Dr. *Assmann*, 13. Cand. *Rosenbaum*, 14. Cand. *Dürre*, 15. Prof.

* Freilich von Jocelyn nur époque III und von Mignet nur Chap. I—VI, was unbegreiflich wenig ist. — Ueber die Auswahl dieser Lectüre liesse sich viel sagen: wenn der Lehrer nicht eine tüchtige politische Bildung hat, um Mignet jeden Augenblick zu corrigiren, so kann die Lectüre so radicaler Bücher nur schaden.

Griepenkerl. — Frequenz 32 V, 15 IV, 13 III, 26 II, 11 I, Summa 97, darunter 36 Auswärtige. Mit dem Zeugniss der Reife wurden Mich. 1842 und Ostern 1843 5 Schüler entlassen. — Die Schulbibliothek scheint schwache Mittel zu haben. — Ueber die interessante Abhandlung: Andeutungen zur Parallelgrammatik, vom Director, ist schon in diesen Blättern gesprochen.

(**4. Volksschulwesen.**) Wolfenbüttel. Nach den „Jährlichen Nachrichten" von Hrn. *A. Ludewig*, Director des Seminars und der sämmtlichen Stadtschulen in Wolfenbüttel, bestehen in W. ausser dem Gymnasium

1. Realschule in 3 Classen mit . . 110
2. Bürgerschule in 5 Classen mit . 342
3. Töchterschule in 6 Classen mit 352
4. Freischule in 5 Classen mit . . 412
5. Gotteslagerschule in 2 Classen mit 126 Schülern, worunter 111 Auswärtige, von denen 79 in der Realschule. Das Lehrerpersonal besteht aus 32 Lehrern und 6 Lehrerinnen.

(**9. Seminare.**) Wolfenbüttel. Nach den „Jährlichen Nachrichten über die Präparandenanstalt" (was anderwärts Seminar heisst) ist der Cursus dreijährig, und umfasst diejenigen Unterrichtsgegenstände, die Hr. Director Ludewig in einem kürzlich in diesen Blättern erschienenen Aufsatze besprochen hat. Die austretenden Zöglinge der Anstalt werden als Hauslehrer so sehr gesucht, dass den Anforderungen oft nicht genügt werden kann.

V. Mitteldeutsche Staaten.

1. Anhalt. b. Bernburg.

Einem Correspondenzartikel der D. A. Z vom 30. Sept. 1843 entnehmen wir folgenden Passus über die Schulen: Was das hiesige Schulwesen betrifft, so hat es sich zu verschiedenen Zeiten mit dem auswärtigen wohl messen können; so zur Zeit unseres unvergessenen *Starke*, wie seines Nachfolgers, der im Vereine mit dem trefflichen *Günther*, *Sachse* und Andern zu seiner Zeit auch Gutes geleistet hat, was nicht anerkennen zu wollen nur ungerecht sein würde. Dass man, bei auswärts sichtbar gewordenen ansehnlichen Fortschritten, hier nicht eben so schnell vorschritt, war wohl nicht allein der Schulmänner Schuld. Was wollte man thun, wenn die nöthigen Mittel fehlten? Dass man diese, als sie sich fanden, später anzuwenden geneigt war, ist dankend anzuerkennen, und wenn sie in der Hand eines hieher berufenen geistreichen Mannes Das für die Folge leisten werden, was Mancher schon jetzt für gewonnen ansieht, so wird das mit befriedigter Seele von den Eltern erkannt werden. Dass aber ein ganz tüchtiges harmonisch einwirkendes Schulwesen nicht anders hergestellt werden konnte, als indem man nach einem Plane von unten anfangend nach oben fortbaute, ist sicher, denn Niemand hat noch jemals einen guten Bau geliefert, wenn er zunächst das Dach und später die Grundmauer herstellte. Namen lebender Personen zu nennen, besonders wenn ihnen viel Lob gespendet wird, ist immer verdächtig und muss dem wahrhaft Tüchtigen, nicht blos nach äusserm Scheine Haschenden, nur unangenehm sein. Dass aber für unser Volksschulwesen durch Herstellung eines Seminars, dem ein gutes Local noch fehlt, nach dem Plan eines zuletzt in die Oberbehörde für geistliche und Schulsachen berufenen, eben so gewissenhaften als bescheidenen Mannes, der sich auch als praktischer Schulmann bewährte, doch Gutes geleistet ist, kann nur der Nichtsehenwollende nicht finden. Eine Gesellschaft der Geistlichen wie der Schulmänner, die früher hier nicht bestand, ein Verein für Abwendung sittlichen und bürgerlichen Verderbens so wie Verbesserung im Armenwesen sind ebenfalls dieses Mannes Werke, der, freilich noch nicht besonders günstig gestellt, doch Anerkennung findet, nicht allein in unserer Stadt, sondern bei allen Wohldenkenden des ganzen Landes geachtet und geliebt ist, überall wo er war und wirkte.

2. Schwarzburg. a. Sondershausen.

(**2, 3, 8. Gymnasium, Realschule u. höhere Mädchenschule.**) Sondershausen, Programm von 1843. Director des Gymnas.

ist Hr. *Friedr. Gerber*, Dir. der Realschule und der h. Mädchenschule Hr. Fr. *Hölzer*. Das Gymnasium hat 5 Classen (Frequenz I 8, II 4, III 11, IV 26, V 34) mit folgenden Lehrern: 1. Director, 2. Prof. *Zeitfuchs*, 3. Prof. Dr. *Kieser*, 4. Superintendent *Emmerling*, 5. und 6. die Oberlehrer *Göbel* und Dr. *Zange* (5 und 6 auch an der Realschule), 7. Collab. *Arper*, 8. Cantor *Lutze* (auch Realschule), 9. und 10. Hülfslehrer: Cand. *Apfelstedt* und Zeichenlehrer *John*, letzterer auch für die Realschule. — Die Realschule hat 4 Classen (in der obersten wird auch das bellum gallicum gelesen), deren Frequenz in I 12, in II 23, in III 29, in IV 44 ist. Lehrer sind 1. der Director, 2. und 3. die Obengenannten HH. *Göbel* und Dr. *Zange*, 4. Cantor *Fleischhauer*, 5. der obengenannte Cantor *Lutze*, 6. *Ph. Heidenheim*, zugleich israelitischer Religionslehrer, 7. der obengenannte Zeichnenlehrer *John*, 8. und 9. Hülfslehrer *Sterzing* und *Hässler*. — Die höhere Mädchenschule hat 3 Classen — die II. in zwei Abtheilungen — mit 109 Schülerinnen; — daneben besteht die Bürger-Knabenschule in 4 Classen mit 2 Lehrern und 264 Schülern und die Bürger-Mädchenschule in 4 Classen mit 2 Lehrern und 301 Schülerinnen. — Bibliothek und Apparate wurden nach Kräften vermehrt. Aus der Chronik der Schule vernehmen wir, dass I. D. der Fürst und die Fürstin die Schulprüfungen mit ihrer persönlichen Gegenwart zu beehren pflegen, dass eine von der Fürstin gegründete „Mathildenstiftung," sowie die Bewahranstalt und die unter Leitung des Bauraths *Scheppig* stehende Sonntagsgewerbschule gedeiht, und dass ein vom Ober-Consistorialrath Dr. *Schneemann* eingerichtetes Seminar noch auf seine definitive Einrichtung wartet. Oberstlieutenant *v. Blumröder*, der seit 20 Jahren mit edler Uneigennützigkeit Mathematik und Philosophie in der Prima des Gymnasiums lehrte, schied Mich. 1842 aus. Die Realschule hat seit Ostern 1842 ihre gegenwärtige Gestalt; zu wünschen wäre mit der Zeit wenigstens eine fünfte Classe, oder man müsste sich entschliessen, die Quinta Gymnasii als eine beiden Anstalten gemeinsame unterste Classe zu benutzen. — Die werthvolle wissenschaftliche Abhandlung von Prof. Dr. *Kieser:* Psychologisch-ästhetische und grammatische Bemerkungen über Goethe's Iphigenie (25 S. 4.) verdient Beachtung; wir kommen gelegentlich auf dieselbe zurück.

3. Reuss.

Gera. Hier † 6. Nov. der frühere Director des Gymnasiums Schulrath Dr. *Rein*, 71 Jahre alt.

Reuss-Lobenstein-Ebersdorf, im Nov. — Die Dorfzeitung schreibt: Im Schulwesen, insbesondere auf dem Lande, gibt sich auch hier in neuester Zeit ein immer regeres Leben kund. So sind im Laufe einiger Jahre sieben neue Schulen erbaut worden, wozu die Kosten theils durch sehr bedeutende Beiträge des Landesherrn, theils durch Gemeinde-Anlagen und nachbarliche Hülfsleistungen aufgebracht worden sind. Dass die wenigen Gemeinden, welche noch keine Schulhäuser, sondern gemiethete Schulwohnungen haben, bald diesem Beispiel folgen werden, dessen haben wir gegründete Hoffnung. Zur eigenen weitern Fortbildung der Schullehrer bieten ein Leseverein, in welchem die neuesten und besten Schulschriften cursiren, und eine Schullehrerbibliothek die geeignetsten Hülfsmittel dar.

VIII. Württemberg, Baden, Hohenzollern.

1. Württemberg.

(1. Behörden.) Stuttgart. Am 20. Nov. † der pensionirte Director des k. Studienraths, Prälat Dr. (v.) *Flatt*, 71 Jahre alt. — Am 10. Aug. † der Ober-Kirchen- und Oberstudienrath *Volz*, 40 Jahre alt. — Ober-Consistorial- und Oberstudienrath Dr. *Knapp* wurde zum Director des Studienraths ernannt, und dem Ober-Kirchen- und Oberstudienrath *v. Schedler* Titel und Rang eines Vicedirectors beigelegt.

(2. Gelehrtenschulen.) Prof. *Widmann* wurde Rector des Lyceums und der Realschule in Ravensburg.

(3. Töchterschulen.) M. *Zoller* wurde auf sein Ansuchen nach

25jähriger Dienstzeit vom Rectorat des Katharinenstifts entbunden; Pfarrer *Wolf* trat an diese Stelle.

(**11. Turnen.**) Stuttgart. Hier wurde Ende Septembers ein Turnfest gefeiert.

IX. Bayern.

(**1. Behörden.**) München. Nach einem Ministerialausschreiben hat der König verordnet, dass Niemand zu einem etatsmässig besoldeten wissenschaftlichen Lehramte an einer polytechnischen Schule in Vorschlag gebracht werden solle, der nicht bereits in denselben Lehrfächern die vorgeschriebene Prüfung für die Gewerbschulen, Gymnasien und Lyceen bestanden und sodann an der staatswirthschaftlichen Facultät zu München einer besondern Prüfung sich unterzogen hat.

(**2. Gelehrtenschulen.**) Nürnberg. Das durch des hochverdienten Hrn. *K. L. Roth* Rückkehr in sein Vaterland erledigte Rectorat der hiesigen Studienanstalt wurde Prof. Dr. *Fabri*, bisher Lehrer der obersten Gymnasialclasse, übertragen.

(**3. Gewerb- und polyt. Schulen.**) München. Dr. *Jos. Reindl*, bisher Prof. an der polyt. Schule zu Augsburg, wurde als Rector an die polyt. Schule zu München versetzt und ihm zugleich eine a. o. Professur an der Universität übertragen.

Aschaffenburg. Hier soll eine Forstlehranstalt errichtet werden.

γ. Deutsche Nebenländer.

II. Belgien.

(**2. Collegien und Universitäten.**) Dr. *Ahrens*, früher in Göttingen, seit einigen Jahren Prof. der Philosophie an der *univ. libre* zu Brüssel, ist an die Univ. Leyden berufen.

(**10. Israelitische, adlige und geistliche Schulen.**) Die A. A. Z. schreibt aus Brüssel den 3. Sept. Wie fast Alles, was sich in Frankreich auf dem Gebiete der Politik oder Litteratur zuträgt, in Belgien verwandte Erscheinungen hervorruft, so ist es auch jetzt mit der dort wiedererwachten Polemik gegen die Jesuiten der Fall. Die Pamphlete der HH. Michelet, Quinet und Libri werden hier nachgedruckt und angepriesen, und daneben in Journalen und periodischen Blättern das ganze Register der alten Beschuldigungen wieder vorgebracht und mit leidenschaftlichen Commentaren begleitet, als drohe der Gesellschaft von dieser Seite wer weiss welches neue Unheil. Ein besonderer Umstand hat dabei noch Oel in die Flamme gegossen. Als nämlich bei Gelegenheit der Eröffnung der Eisenbahn bis Namur der König und die Königin sich am 31. Julius in dieser Stadt befanden und dort einige öffentliche Anstalten besuchten, beehrten sie auch das Jesuitencollegium, die bedeutendste weltliche Erziehungsanstalt, welche der Orden in Belgien hat, mit ihrer Gegenwart. Die erlauchten Gäste wurden festlich empfangen, und der Rector und drei Zöglinge hielten kurze, passende Anreden in französischer, deutscher und englischer Sprache. Der König antwortete hierauf: „Es freue ihn, sich in ihrer Mitte zu befinden; er wisse, dass hier die Studien in einem guten Geiste geleitet werden. In einer Zeit, wo man so häufig durch schlechte Grundsätze die Leidenschaften aufzuregen suche, sei es ganz besonders nöthig, sich auf die Seite des Guten zu stellen, um das Böse zu bekämpfen und dem Geiste der Unordnung zu steuern, der die Staaten umzustürzen suche. Würde dieser Geist nicht besiegt, so ständen uns traurige Tage bevor; im andern Fall dürfe Belgien sich eine schöne Zukunft versprechen.“ Ganz besonders sprach der König auch noch seine Zufriedenheit darüber aus, dass die Väter die Erziehung in einem ganz nationalen Sinne leiteten, und munterte sie auf, dabei zu beharren, um dem Vaterlande würdige Stützen zu bereiten. Diese Antwort wurde nun von einigen Oppositionsblättern als Worte, die das Ministerium dem König in den Mund gelegt, angegriffen, während andere behaupteten, sie seien von dem Namurer Blatt, das sie zuerst veröffentlicht, entstellt und absichtlich untreu wiedergegeben worden. Die Wahrheit ist indessen, dass der König wirklich jene Worte des Beifalls und

der Aufmunterung gesprochen, und die Anstalt, die nun schon in einer Reihe von Jahren besteht und ihre Proben abgelegt hat, sich das Vertrauen der Familien mit jedem Jahr mehr erwirbt. Während das städtische Collegium oder Gymnasium in Namur keine dreissig Zöglinge hat, zählt das Jesuitencollegium deren dreihundert. Unter diesen befinden sich viele Söhne von Vätern, die sonst unter die politische Rubrik des Liberalismus gehören und für sich wenig auf Religion halten; ist aber von Erziehung die Rede, so geben sie unbedingt den Jesuiten den Vorzug. Neben der Anstalt der Väter in Namur fängt auch ihr hiesiges Collegium an, das Ziel der Angriffe einiger Blätter zu sein. Bisher hielt dasselbe nur externe Schüler, d. h. solche, die jeden Tag zu ihren Eltern zurückkehrten; zu einem Pensionate fehlte es an Raum. Seit einem Jahr ist indessen gegenüber ein sehr grosser Bau emporgestiegen, der zu einem Internate bestimmt ist. Als nun kürzlich der Prospectus der Bedingungen zur Aufnahme in dieses letztere im Druck erschien, ereiferte sich besonders der hiesige Observateur dagegen mit einem Pathos, der ins Possirliche übergieng. In demselben hiesigen Jesuitencollegium ist auch die Riesenarbeit der Fortsetzung der Bollandisten seit einigen Jahren wieder aufgenommen worden. Geräuschlos sind wenige Männer damit beschäftigt, zu sammeln, zu ordnen, Verbindungen anzuknüpfen, die von den alten Bollandisten noch vorhandenen Manuscripte zu sichten und zu vervollständigen, und mit einer Geduld und Ausdauer, wie man sie nur hier findet, den abgerissenen Faden wieder aufzunehmen und fortzuspinnen. Ich fragte sie, wann sie das Werk zu Ende zu bringen hofften? „Vielleicht in hundert, vielleicht erst in zweihundert Jahren," war die Antwort, „wir bahnen nur den Weg für unsere Nachfolger." Bekanntlich ist die Sammlung der Bollandisten nur bis zum 14. October einschliesslich im Druck erschienen. Das Leben der heil. Theresia, das auf den 15. October fällt, war auch schon gedruckt, ist aber mit allen dabei benutzten handschriftlichen Quellen verloren gegangen und hat wieder neu bearbeitet werden müssen. Es wird wahrscheinlich in kurzem als erste Probe der Leistungen dieser neuen Bollandisten erscheinen. — Zwischen der Polemik gegen die Jesuiten in Frankreich und hier ist der wesentliche Unterschied, dass sie dort keine gesetzliche Existenz haben, sondern nur tolerirt werden. Es würde daher auch nicht zu verwundern sein, wenn die alte Legislation, die freilich mit der alten politischen Ordnung hätte aufgegeben werden müssen, wieder gegen sie hervorgesucht würde, ja es soll sogar schon die Rede hievon gewesen sein. In Belgien dagegen stehen die Jesuiten mit ihren Erziehungshäusern und andern Anstalten auf dem gemeinsamen Boden der gesetzlichen Freiheit wie alle andern Vereine und Anstalten dieser Art. Von einer Ausweisung derselben könnte also hier, ohne eine schreiende Verletzung der Verfassung, nicht die Rede sein. Es bleibt ihren Gegnern nichts übrig, als es besser zu machen als sie, und sich das Vertrauen der Familien in höherm Grade zu verdienen. In Beziehung auf den Unterricht dürfte dieses so schwer nicht sein, denn hier lassen ihre Lehranstalten in einigen Fächern zu wünschen übrig, was sie aber auszeichnet, ist eben jener Geist der Ordnung, der Religion und guten Sitte, den der König gelobt, und in dem es ihnen schwerlich andere Erziehungshäuser in Belgien werden gleich thun können.

(12. Vereine.) Gent. Neben der vlämischen Sprachbewegung kam in neuerer Zeit noch eine andere auf, welche das Wiedererwachen des deutschen Genius unter dem Volke mitankündigt — ich will von den hunderten Sangvereinen (Zanggenootschappen), von den belgischen Liedertafeln sprechen, welche wie durch Zauber vornehmlich in den Flandern in kleinsten Dörfern wie in volkreichen Städten auftauchen. Zu allen Zeiten fast nahmen die Belgier in der musikalischen Welt einen bedeutenden Rang ein, namentlich war der Hof Margarethens von Oesterreich, der Tochter Kaiser Maximilians, der Sammelplatz der vornehmsten damaligen Musikmeister, alle Niederländer von Geburt. Wie reich die Vlamingen an alten Volksweisen sind, erhellt unter anderm aus einer langjährigen Sammlung

des Hrn. Willems, die dieser berühmte Sprachforscher bis jetzt leider noch nicht herausgegeben hat. Wohl hat Hr. Hoffmann v. Fallersleben eine grosse Anzahl alter Lieder (aus den Zeiten vor 1600) in dem zweiten Theil seiner Horae belgicae herausgegeben, aber ihnen nur drei Melodien beigefügt. Seit die französische Oper und Berangers Lieder das Bürgerrecht in Belgien erlangten, singt man in den Städten weniger vlämisch. Nichtsdestoweniger erscheinen noch jährlich eine Menge Volkslieder, wovon einige auch immer Glück machen und sich durch ganz Vlämisch-Belgien, ja selbst über die holländischen Grenzen verbreiten. Sie sind gewöhnlich leichten Inhalts und leben im Munde fröhlicher Gesellen. In sprachlicher Hinsicht sind sie keineswegs untadelhaft, man sollte meinen, sie seien eben vom Volke selbst improvisirt worden und selten weiss man, wo oder wie sie entstanden sind. Auch sind die Weisen selten ursprünglich, oft französischen Opern, oft deutschen Liedern entlehnt. Bei einem solchen zum Gesang gestimmten Volke kann die allgemeine Einführung von Sangvereinen nicht schwierig erscheinen. Auch gab es deren zu allen Zeiten in Vlämisch-Belgien, wo der Associationsgeist namentlich in geselliger und volksthümlicher Hinsicht weit lebendiger ist als in den wallonischen Provinzen. Die Sangvereine gewährten uns lange Zeit noch einen Ersatz für die mehr und mehr verschwindenden Harmonie- und Rhetoricagesellschaften, welche letzteren in ihren Preiskämpfen durchgehends das Lied mit einschlossen. Inzwischen fehlten uns nicht nur Chorgesang und das höhere Lied, sondern man folgte in jenen Singvereinen auch ausschliesslich den französischen Weisen. Die kleinsten Dörfer ahmten darin grossen Städten nach, und die Freunde der Volkssprache hatten noch den Schmerz zu sehen, dass mit der wälschen Melodie überall auch die Gallomanie an die Herzen schlug. Die Bemühungen einzelner vermochten wenig gegen den allgemeinen Hang. Doch verdient hier das Beispiel des Dorfes *Hingene* rühmliche Erwähnung. Dieses wagte es allen Vorurtheilen zum Trotz, mit vlämischem Chor im Kampfstreit zu Brüssel zu erscheinen, und war so glücklich, nicht allein mit unerwartetem Jubel von der Menge begrüsst zu werden, sondern auch den Preis davon zu tragen. Noch mehr, Hr. Fetis sprach laut den Wunsch aus, die vlämischen Vereine möchten dem Beispiel Hingene's folgen, schon darum, weil die schlechte französische Aussprache, die ihnen allen anklebe, eine üble Wirkung hervorbringe, und dieser Mangel nicht wohl zu beseitigen sei, da mindestens drei Viertheile ihrer Mitglieder nur ihre Muttersprache verstehen.

Hätte die vlämische Sprachbewegung um vier Jahre früher begonnen, wahrlich dann wäre die Aufforderung des Hrn. Fetis sehr überflüssig gewesen. Von dieser Zeit an führten die Singvereine das Vlämische aus eigenem Antrieb ein. Die Bemühungen dafür wurden täglich mannichfaltiger und sahen sich mit besserem Erfolg gekrönt. Die Regierung anfangs bestürzt über die Bewegung, bald genug erfahrend, dass es ausser ihrer Macht liege, dieselbe zu hemmen, hat endlich auf ihre Kosten durch den Director der Lütticher Musikschule, Hrn. Doussoigne, einen Band Chorgesänge im Lateinischen, Französischen und Niederdeutschen herausgeben lassen. Auch das Gute, das vom Feinde kommt, mag nicht unerwähnt bleiben, dient es auch nur zum Beweise, dass es dereinst sich noch genöthigt sehen kann, uns Vlamingen ganz gerecht zu werden. Ich könnte noch mehrere Beweise von Billigkeit, wozu die Regierung sich bereits gezwungen gesehen, anführen.

Je weniger von Seite der Regierung für Ausbreitung vlämischen Gesangs geschah, desto mehr von Einzelnen. Das in Gent erscheinende Kunst- und Litteraturblatt machte seinen Lesern ein Geschenk mit Beilage vlämischer Lieder; andere folgten. Hr. Cartel von Antwerpen gab zwei Bände mit Liedern heraus, die viel Beifall ernteten. Noch später erschienen die „Ryn- en Scheldegalmen (Rhein- und Scheldeklänge)," von den Brüdern San Maldeghem zu Brüssel, welche für deren Geschmack und Talent ein ehrenvolles Zeugniss ablegen. Die Musik der Chöre ist theils ursprünglich, theils von den berühmtesten deutschen Meistern, deren Texte vlämische

Wörter angepasst wurden. Das Uebertragen hochdeutscher Sangweisen auf niederdeutschen Boden ist von hoher Bedeutung: die Verse fügen sich leichter aus der einen Mundart in die andere, ein Dichter von Gefühl und Geschmack sorgt bald dafür, dass das Uebertragene nirgends einem Flickwerke gleiche, auch passen ohne Widerrede deutsche Worte und Melodien besser für unser Gemüth und unsere Sprachorgane, endlich wird dadurch mitgewirkt, das französische Geistesjoch bälder von uns abzunehmen. Das Werk des Hrn. San Maldeghem ist als das erste Ergebniss einer Preisfrage zu betrachten, welche die Genter Litteraturgesellschaft „De Tael is gansch het volk (die Sprache ist ganz das Volk") für „achtzehn niederdeutsche Gesänge nach hochdeutschen Melodien von den berühmtesten Meistern" ausgeschrieben hat. Alle gekrönten Stücke befinden sich bereits unter der Presse und werden binnen kurzem erscheinen.

Natürlich haben die vereinigten Bestrebungen junger Dichter und Tonsetzer günstig auf die Sängervereine eingewirkt. Der „Orfeus" von Gent führte unlängst, neben kleineren Chören, die grossartige Cantate von van Alphen „der Sternenhimmel (de Starrenhemel") mit glücklichem Erfolge aus. In Antwerpen hat sich jetzt eine ähnliche zahlreiche Gesellschaft gebildet, mit dem Zweck, ausschliesslich niederdeutsch zu singen. Die kleinern Städte folgen diesem Anstoss rasch nach einander, und da man nun Gesänge in der Volkssprache sich anschaffen kann und sie die weit schönern und ansprechendern sind, so wird die Rückkehr in das natürliche Verhältniss bald allgemein stattgefunden haben. Wie alle beginnenden Dinge, so liess auch die neue Sangsweise, die von der französischen grundtief verschieden ist, Anfangs viel in der Ausführung zu wünschen übrig. Zur wahrhaft glücklichen Zeit erschienen daher einige Liedertafeln aus der preussischen Rheinprovinz auf dem Kampfplatz zu Brüssel, deren reine gelungene Ausführungen wie ein Lichtstrahl auf die belgischen Sänger wirkten. Seit dieser Zeit eigentlich erst, kann man sagen, hat der Chorgesang unter uns sich wieder auf einen würdigen Standpunkt emporgehoben; und den Brüdern von Maldeghem kommt die Ehre zu, auch hierin den ersten Anstoss gegeben zu haben. Mit Dankbarkeit übrigens erkennt das belgische Volk, dass das stammverwandte Deutschland ihm diese schöne Quelle zu seinem sittlichen Gedeihen geöffnet hat.

IV. Elsass und Lothringen.

Strassburg. Nach den neuesten officiellen Angaben gibt es im Departement 1007 Primärschulen, 739 in denen der Unterricht im Französischen die Regierung befriedigt, 239 lassen sehr viel zu wünschen übrig, und in 29 Schulen wird gar kein französischer Unterricht gegeben.

Aus dem Elsass schreibt ein deutscher Reisender der D. A. Z.: Ein Besuch im Elsass hat manche Hoffnungen, die ich mit vielen Deutschen von einem noch in den Elsassern wohnenden Kerne deutscher Gesinnung und lebendiger Anhänglichkeit an das alte Vaterland hegte, bitter enttäuscht. Das Elsass ist ganz ein französisches Departement geworden. Ich suchte an öffentlichen Orten in Strassburg eifrig nach jenen alten Reichsbürgern, von welchen Venedey im Morgenblatt erzählte, vermochte aber nirgend etwas davon zu entdecken. Die wenigen vereinzelt stehenden Männer, welche die Erinnerungen an die Stammverwandtschaft pflegen, beginnen an dem Gelingen ihrer redlichen Bemühungen zu verzweifeln. Das strassburger Gutenbergsdenkmal, zu dessen Gründung auch Deutsche freudig beisteuerten, ist von den Franzosen ausgebeutet, mit französischen Reden eingeweiht, mit französischen Inschriften verunstaltet, und der von David dem Piedestal einverleibte Luther musste dem Bedenken des Katholicismus, der immer mehr wieder zur Staatsreligion Frankreichs wird, weichen und vermodert nun in irgend einem Winkel. So wird es auch mit dem Pfeffelsdenkmale werden; auch zu diesem steuerten Deutsche willig bei, aber der Präfect wird schon Sorge tragen, die Einweihung zu französiren. So geht es durch das ganze wissenschaftliche und bürgerliche Leben. Die Alten gebrauchen neben den französischen noch deutsche

Fluchworte, lassen aber ihre Kinder nur Französisch lernen. In den Schulen ist das Französischlernen Zwangspflicht. In einer Winkelkneipe einer kleinen Ortschaft war ich Zeuge, wie die Deutschredenden Wirthsleute, wenn man mit ihren Kindern Deutsch sprach, stets bemüht waren, diesen das Deutsch Gesprochene ins Französische zu übersetzen. Die Zeitschrift Erwinia, der deutschen Dichtkunst und Geschichte gewidmet, erstarb an der gänzlichen Theilnahmlosigkeit des Publicums, nicht, wie es hiess, durch Verfolgung und sonstige Maassregeln der Regierung gegen die Herausgeber. Ob die an ihre Stelle getretenen elsassischen Neujahrsblätter und die Fabeln und sonstigen Dichtungen von Hirz, Stöber, Otte und Andern mehr wirken werden, steht dahin. Auf der elsassischen Eisenbahn wird auf dem ersten und zweiten Platze von den Angestellten stets Französisch, auf dem dritten theilweise Deutsch, und nur auf dem vierten in der Regel Deutsch gesprochen. Ein Mittel könnte vielleicht noch anschlagen zur Belebung deutschen Sinnes: wenn man eine deutsche Liedersammlung verbreitete und deutsche Liederkränze stiftete. Es ist aber noch eine Frage, ob die Pfarrer und Schulmeister, von welchen die Förderung der Sache zunächst abhinge, sich dessen getrauten, und ob nicht bald die französischen Polizeigesetze hemmend dazwischen träten. Das wirksamste Mittel, um auch in den losgetrennten deutschen Stämmen den deutschen Sinn zu beleben, wäre das kräftigere Erwachen der deutschen Nationalität in dem deutschen Stammlande.

Aus Lothringen, October. Der Generalrath des Moseldepartements hat in einer seiner diessjährigen Sitzungen unter andern Wünschen auch den geäussert, dass die französische Sprache in dem deutschen Theile von Lothringen eingeführt oder vielmehr allgemein verbreitet werde, und dass zu diesem Zweck die Kinder in den Schulen ihren Katechismus nicht blos in deutscher sondern auch in französischer Sprache auswendig zu lernen angehalten werden sollen. Im Volk findet dieses Streben, die deutschen Provinzen mit Gewalt zu französiren, heftigen Widerspruch, und es haben sich bereits in den Tagesblättern gegen eine solche Maassregel Stimmen erhoben. Der Deutsche in Lothringen will so wenig wie der Elsasser seine angeborene Sprache, seine Sitten und Gebräuche aufgeben, wenn auch Zeit, Gewohnheit und Umstände ihm den Verband mit Frankreich — heute wenigstens noch — vortheilhaft erscheinen lassen. Jedenfalls ist es gerade von den Franzosen inconsequent, einem durch die Ereignisse ihnen zugefallenen deutschen Stamm seine Sprache nehmen zu wollen, da sie sich doch sonst so gern mit ihrer Achtung fremder Nationalitäten brüsten. Frankreich sollte sich eher Glück wünschen, wenn das Elsass und Lothringen ihrem Grundcharakter getreu bleiben, denn gerade die diese Provinzen bewohnenden Stämme sind seine moralisch tüchtigsten, liefern auch die eigentliche Elite seines Heeres. Uebrigens liegt ein Hauptgrund dieses Ankämpfens gegen die deutsche Sprache in der Bequemlichkeit der französischen Beamten, die hier häufig auf Dolmetscher und Uebersetzer angewiesen sind. Da wäre es doch wohl natürlicher und gerechter, wenn der Staat mit Strenge auf der Erlernung der deutschen Sprache bestände, wenigstens für die Beamten, denen er einen Wirkungskreis im Elsass und in Lothringen anweist. Aus leicht zu erklärenden Gründen würde diess namentlich für die Justizpflege von bedeutendem Vortheil sein. Allein es ist leider nur zu wahr, dass trotz allen pomphaften Berichten der Universität das Studium der deutschen Sprache in Frankreich sehr langsame Fortschritte macht. Wohl sind an den Collegien deutsche Lehrer angestellt, dem deutschen Unterrichte selbst ist aber eine so kurze Zeit zugemessen, dass die Resultate nicht der Erwähnung werth sind, sowie man denn auch in den Prüfungen zur Aufnahme in die höheren Bildungsanstalten mit Leichtigkeit über die deutsche Sprache hinwegschlüpft. Während in Deutschland der Beamtenstand fast durchgängig und namentlich in den an Frankreich gränzenden Ländern der französischen Sprache mächtig ist, findet man in Lothringen, wo die Hälfte der Bevölkerung blos deutsch spricht, unter zwanzig Beamten kaum einen, der sich den Ein-

wohnern verständlich machen könnte. Am meisten wird noch die deutsche Sprache in der vornehmen Classe der Gesellschaft erlernt, namentlich von den jungen Mädchen. Es gehört zum guten Ton diesen nicht weniger einen deutschen Lehrer als einen Tanzmeister zu halten. Es versteht sich aber von selbst, dass dieser zufriedener mit seinen Zöglingen ist als jener. — In der neuesten Zeit haben unsere Alterthumsforscher manchen kostbaren Fund gemacht. So hat man bei Grand (Departement der Vogesen) die Trümmer eines Tempels gefunden, auf dessen Giebel sich die Worte: *Divo Marti* in sieben Zoll grossen kupfernen Buchstaben befinden. Die Säulen haben einen Durchmesser von drei Fuss. Zwischen den Trümmern stiess man auf mehrere Opfergeräthe, unter andern auf eine Weihrauchschale von der merkwürdigsten Arbeit.

B. Europa.

α. Germanische Länder.

III. Grossbritannien und Irland.

Die Schulen und die Klerisei.

Als ein charakteristisches Beispiel von der tiefen Abhängigkeit, in welcher sich das Unterrichtswesen in England von der Kirche befindet, kann die Discussion im Parlamente dienen, die vor einigen Monaten durch einen Antrag des Hrn. *Christie* hervorgerufen wurde. Hr. Christie machte nämlich den Antrag, dass alle Eide und Unterschriften, die nöthig seien, um Universitätsgrade zu erlangen, abgeschafft werden und dass die Dissenters ebenfalls auf den Universitäten Zulass erhalten sollten. Bis jetzt kann Niemand immatriculirt, Doctor oder Professor in Oxford und Cambridge werden, welcher nicht die 39 Artikel, die das Glaubensbekenntniss der Hochkirche bilden, unterschrieben hat. Die Studenten müssen überdies die Kirche besuchen, und zwar alle Tage, so lange sie Commoners sind, und nur zwei Mal wöchentlich, sobald sie Fellow Commoners werden, was nur die Lappalie von 40 — 50 Pf. St. kostet. Endlich werden sie noch in Folge von Disciplinarvergehen zur Strafe in die Kirche zu gehen verurtheilt, ein Erbstück der altrömischen Kirchenbusse. Die Aufhebung dieser Intoleranz wurde von den Dissenters beantragt, von den Whigs unterstützt, von der Regierung bekämpft und mit 175 gegen 105 Stimmen vom Parlamente verworfen. Die Discussion war interessant genug. Lord Stanley wies den Vorschlag im Namen der Regierung zurück, indem er behauptete, dass diese Maassregel nicht vollständig sein und die Dissenters nur zu neuen Agitationen leiten werde. Zugleich zeigte er, wie sie in der London-Universität alle Grade erlangen könnten, und also ihre Aufnahme in Oxford oder Cambridge nicht nothwendig sei. Sir R. Inglis, das Mitglied für Oxford, ging weiter und behauptete, dass die Universität durch Privatstiftungen entstanden sei, und dass Niemand ein Recht habe, diesen eine andere Bestimmung zu geben. Dann antwortete er auf die Behauptung, wie ungerecht es sei, solche Eide von jungen Leuten zu fordern: dass sie keine Eide zu schwören brauchten, sondern nur unterschreiben müssten, sie erkennten die 39 Artikel an. Diese Gründe waren wahrlich nicht schwer zu widerlegen. Die Universität besteht zum Theil aus Fonds, welche vor der Reformation gegründet wurden, was diese nicht verhindert hat, ihre Religion zu ändern. Hr. Roebuck antwortete auf den zweiten Grund Sir R. Inglis', indem er zeigte, wie sehr derselbe nach Jesuitismus schmecke. Die Rede, welche Hr. Roebuck bei dieser Gelegenheit hielt, war überhaupt so schlagend als möglich. Er zeigte, wie die Dissenters das Recht haben, zu glauben, was sie wollen, aber nur unter der Strafe, von den besten Schulen des Landes ausgeschlossen zu sein. Er fragte, ob irgend Jemand im Hause glaube, dass die Dissenters weniger werth seien, als die Hochkirchler? Und wirklich hatten drei Mitglieder des Hauses den Muth, diese Frage zu bejahen, worauf Hr. Roebuck sie an den Spruch erinnerte: „Wir sind nicht, wie Andere

sind.“ Auch Lord J. Russell sprach sich sehr klar und sehr offen, das erste Mal während dieser Session, für den Antrag aus. Er zeigte insbesondere, wie die Hochkirche die grössten Ketzer gezeugt, während die Dissenters die thätigsten Freunde wahrer Religiosität geliefert hätten, wobei er Bolingbroke, Gibbon und Hume von der einen, Watts, Doddridge und Lardner von der andern Seite als Beleg anführte. Lord J. Russell weiss, dass die Dissenters die festeste Stütze der Whigs sind, und so erklärt sich seine offene Theilnahme von selbst. Die Majorität sprach sich gegen den Antrag aus. Die Kirche, die Regierung und die hohe Aristokratie sind gegen ihn, und die letztere insbesondere, weil sie glaubt, auf diese Weise ihren Söhnen das Privilegium eines ausgezeichnetern Unterrichts zu sichern. Dieser Umstand ist dann auch wieder die Ursache, dass die reichen Dissenters ihre Söhne trotz der 39 Artikel nach Oxford schicken und so ihnen Gelegenheit geben, schon zu Anfang ihrer Laufbahn die Lehre, welche Sir R. Inglis uns in seiner scharfen Unterscheidung zwischen „schwören“ und „unterschreiben“ gab, praktisch einzuüben.

Die hochkirchliche Geistlichkeit in (dem katholischen) Irland hat (bei einer hochkirchlichen Bevölkerung von 800,000 Seelen) 854,129 Pf. St. Einkünfte. Indem sie nun das Monopol der Volkserziehung für sich in Anspruch nimmt, fragt es sich, was denn überhaupt im Fache der Nationalerziehung geschehe und welche Summe auf diesen Zweig verwendet werde? Schlägt man den letzten Bericht der Commissare vom 2. Jun. 1842 nach, so ergibt sich daraus, dass im Ganzen 2337 Schulen in Irland eröffnet waren, in welchen 281,849 Kinder Unterricht empfingen. Davon waren 1005 Schulen in Ulster, 482 in Munster, 642 in Leinster und 208 in Connaught, welche von 1812 Lehrern und 743 Lehrerinnen besorgt wurden. Die Auslagen der Erziehung beliefen sich auf 59,634 Pf. St., worunter 24,944 Pf. St. für Lehrgehalte ausgeworfen sind, so dass durchschnittlich nicht ganz 10 Pf. St. auf den Kopf bezahlt werden. Auf der andern Seite sieht man auch, dass 281,849 Kinder auf eine Bevölkerung von wenigstens 8 Mill. Seelen nicht mehr als 3,52 Proc. betragen, während dieses Verhältniss acht Jahre früher sogar nur auf 1,50 Proc. sich stellte. Welcher Unterschied also in der kärglichen, für die Erziehung bestimmten Summe und der Verschwendung an die höhere Geistlichkeit! Der Bericht über die Schulangelegenheiten in Schottland vom 22. Febr. 1841 ist weniger ausführlich, gibt aber die Bevölkerung auf 2,620,610 Seelen an, von welchen 190,239 Unterricht empfingen, was etwas über 7 Proc. von der Gesammtzahl beträgt. Im Staate Pennsylvanien zählte man im Jahre 1841: 1072 Schulen und 284,469 Zöglinge bei einer Bevölkerung von 1,724,000 Seelen, also etwas über 16 Proc., obgleich die Erziehung dort noch weit hinter den nördlichen Provinzen der Union zurück ist. Man würde sich indessen sehr irren, wenn man in den untern Schulen Schottlands eine viel bessere Erziehung voraussetzte als in Irland. Auch in England bemerkt man, dass im Durchschnitt auf 100 Erwachsene 41 Personen nicht schreiben können. Dieses Verhältniss ist für ein Land wie Grossbritannien in hohem Grad erniedrigend und kann weder durch Reichthum noch durch Fabrikthätigkeit ausgeglichen werden, da die Diener der Religion ihre Pflichten verkannt und die Masse der Bevölkerung in Unwissenheit erhalten haben. Die Lehrergehalte in Irland endlich sind so gering, dass das Erziehungsfach nur schlecht besorgt werden kann. In Pennsylvanien betragen sie durchschnittlich etwa 36 Pf. St. jährlich unter 7602 Lehrer und Lehrerinnen, was indessen auch noch zu wenig ist, wenn man den gewerblichen Verdienst damit vergleicht. Dessenungeachtet betragen die sämmtlichen Schulauslagen in Pennsylvanien 109,239 Pf. St., gegen 59,634 Pf. St. in Irland, obgleich die Bevölkerung dort ungefähr fünf Mal geringer ist. Im Staate Massachusetts war aber die auf Schulen verwendete Summe im Verhältnisse noch viel bedeutender, da sie bei einer Bevölkerung von etwa 738,000 Seelen auf 102,292 Pf. St. sich belief.

Die Londoner Universität. Diese von Privatleuten auf Actien gegründete Anstalt hatte nach den der Generalversammlung gemachten

Mittheilungen im letzten Studienjahr 886 Zöglinge, worunter 336 medicinische, 155 juristische und philosophische Collegien hörten und 395 vorbereitende Classen besuchten. Die Zöglinge zahlten 12,756 Pf. St., wovon die Professoren 9081 Pf. St. erhielten und 3675 Pf. St. der Anstalt zufielen. Ausserdem hatte diese 4039 Pf. St. Einnahme und 4000 Pf. St. Ausgabe. Die vorbereitenden Classen brachten nur 4615 Pf. St. ein, um 282 Pf. St. weniger als im vorhergehenden Jahr. Es erhoben sich Stimmen, welche die Unternehmung für misglückt erklärten, da sie weit weniger Zöglinge habe, als bei der Begründung vorausgesetzt worden, wofür sie den Grund in dem Mangel an Religiosität suchten. Diese Ansicht fand jedoch wenig Beifall, und verschiedene darauf begründete Anträge fielen durch.

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

(1. Behörden.) Die Schulen und die Klerisei. Seit länger als einem Jahre liest man wenigstens jede Woche in den französischen Zeitungen einige polemische Artikel für und wider die université und den Klerus. Mehrere Mitglieder des Episkopats haben an dem Streite durch Journalartikel und Verfügungen in ihrem Sprengel Antheil genommen; das Ministerium des öffentlichen Unterrichts (Hr. *Villemain*) hat nicht die Macht, die Anstalten des Staats und deren Beamte gegen die Klerisei zu schützen und zu durchgreifenden Massregeln auch wohl nicht den Muth. Im Gegentheil zeigt man für den Klerus die grösste Connivenz (man denke an die Abberufung des Prof. Ferrari, ebenfalls eines Prof. der Geschichte protestantischer Confession, der abberufen wurde, weil er in der Classe die Reformation einen Fortschritt genannt hatte), und wenn der Klerus nicht Forderungen machte, mit deren Erfüllung der Staat seine Schulen schliessen lassen könnte, so wären sie ihm längst bewilligt, da der Hof es in seinem Interesse glaubt, die Klerisei in guter Laune zu erhalten. Die Einzelheiten dieses Streites haben natürlich für Deutschland nur in so weit ein Interesse, als sich in dem Einzelnen das Allgemeine manifestirt, und darum haben wir es vorgezogen, mit einem Berichte zu warten, bis ein Factum einträte, das einen vorläufigen Abschluss brächte, einen ersten Akt beschlösse. Vielleicht fällt nächstens in der Deputirtenkammer etwas der Art vor, denn ohne Interpellationen wird es nicht abgehen. Was das Interesse an dem Handel für uns sehr vermindert, dies ist, dass im Grunde beide Theile Unrecht haben. Die Klerisei will den moralischen Einfluss, der im Unterrichte liegt, an sich reissen und möchte jede von ihr unabhängige Schule vernichten: das ist ihr Unrecht; die *université* ist eine seelen- und geistlose Administrationsmaschine, deren Zertrümmerung ein kleines Unglück wäre. Die Anhänger der „Schule als Staatsanstalt" in Deutschland mögen das französische Unterrichtswesen studiren; wenn sie überhaupt für die Erfahrung ein Organ haben, so werden sie auf diesem Wege zur Einsicht kommen, dass das, was sie uns als Arznei empfehlen, Gift ist.

Bis wir nun einen einlässlichen Bericht bringen, wollen wir denjenigen unsrer Leser, die sich für den Streit der (katholischen) Klerisei mit den Schulen interessiren, zwei Bücher nennen, die sie lesen müssen, um unsre Gegner von der Seite ihrer theoretischen Moral kennen zu lernen. Diese Bücher heissen:

1. Compendium theologiae moralis quod ad usum theologiae candidatorum ex variis auctoribus, praesertim ex S. Liguorio excerpsit *J. P. Moullet*, olim prof. theol. moralis. Superiorum permissu. Friburgi Helvetiorum, apud Antonium Labattran, bibliopolam. 1834, 2 Voll. in 8°.
2. *Joannis Caspari Saettler* in sextum decalogi praeceptum, in conjugum obligationes, et quaedam matrimonium spectantia praelectiones, ex ejusdem theologia morali universa excerpsit, notis et novis quaesitis amplificavit et denuo typis mandari curavit *P. J. Rousselot*, S. S. theol. in seminario Gratianopolitano professor, in gratiam neoconfessariorum

et discipulorum. Gratianopoli prostat apud Aug. Carus, bibliopolam et editorem, via vulgo Brocherie No. 16. ex typis J. Baratier, typographi episcopalis. 1840 in 8°.

Wir werden gelegentlich einige Schändlichkeiten aus dieser unmoralischen Moraltheologie mittheilen.

Budget. Während in Frankreich der Staat jährlich circa 15 Millionen Franken für Theater, Pferderennen u. dgl. zuschiesst, trägt er zu den Kosten des Primärschulwesens nur 2 Millionen bei. Die Departements bringen jährlich 4,670,000 Fr. und die Communen 8,635,000 Fr. dafür auf. Mit diesen 15 Millionen Franken werden 30,075 Schullehrer (deren Besoldung im Allgemeinen 250 Fr. beträgt!) erhalten, die 2,881,879 Schüler unterrichten, 32,232 Schulhäuser, die sehr oft nur gemiethet sind, dann 77 Normalschulen, in denen 2684 Seminaristen sind. — 4196 Gemeinden haben bis jetzt weder Schulhaus noch Lehrer, was ungefähr eine halbe Million Kinder ohne Unterricht lässt.

Die Militairschulen, die natürlich der Staat allein unterhält, sind besser bedacht. Von dem 294,840,792 Fr. betragenden Antheile, den das Kriegsministerium vom Budget (für 1843) erhält,* werden für die Schulen ausgegeben:

1.	Polytechnische Schule	885,600 Fr.
2.	Schule von St. Cyr	698,000 „
3.	Königl. Militaircollége.	341,000 „
4.	Cavallerieschule	168,480 „
5.	Schule des Generalstabs	55,800 „
6.	Artillerie- und Ingenieurschule in Metz	150,000 „
7.	Militairische Turnanstalten	32,480 „
8.	Regimentsschulen	135,000 „

Kammerdebatten über humanistische Studien für Techniker. Wir haben früher berichtet, dass nach einer im Jahre 1842 vom Kriegsminister erlassenen Verordnung die Aspiranten zur école polytechnique vom Jahre 1845 an das *baccalauréat-ès lettres* erworben haben sollen, das einigermaassen dem deutschen Abiturientenexamen entspricht. Dieser Verordnung liegt der wahre Gedanke zu Grunde, dass lediglich mathematisch-physikalische Studien keine genügende Bildung geben; der Fehler ist, dass man in Frankreich neben den Colléges keine höheren Bürgerschulen kennt (die *écoles primaires supérieures* sind städtische Volksschulen) und also die künftigen Ingenieurs, Officiere u. s. w. zwingen will, den classischen Unterricht der Colléges ganz durchzumachen. Natürlich hat die Verordnung bei Vielen böses Blut gemacht und so blieben die Petitionen an die Kammer nicht aus, namentlich von Instituthaltern, die für die école polytechnique dressiren. Die Discussion über eine solche Petition in der Kammer ist merkwürdig genug, um hier mitgetheilt zu werden. — Oberst *Cerfbeer* (beiläufig gesagt, israelitischen Glaubens) berichtete im Namen der Commission über die Bittschrift. Er wies aus statistischen Angaben nach, dass schon jetzt, während das Baccalaureat noch kein Erforderniss ist, die Zahl der zur Prüfung sich Meldenden, welche Baccalaurei sind, jährlich wächst; dass die Zahl der Baccalaureen, welche sich melden, blos noch etwas unter der Hälfte sämmtlicher Candidaten beträgt; dass die Zahl der aufgenommenen Baccalaureen die Hälfte sämmtlicher aufgenommenen Zöglinge ausmacht und im Jahr 1842 diese Hälfte sogar überstieg; dass die Zöglinge, welche ihre classischen und philosophischen Studien absolvirt haben, bei der Prüfung im Vortheil sind, weil sie, obwohl nicht die Hälfte der sich meldenden Candidaten, die Hälfte der aufgenommenen bilden. Der Berichterstatter trägt darauf an, die Bittschrift im All-

* Bei dieser Summe sind die ausserordentlichen Credite für Festungsbauten (Paris!) nicht eingerechnet, eben so wenig die nachträglichen Credite. Alles in Allem mag das Ministerium des Krieges jährlich 350 Millionen Fr. brauchen.

gemeinen durch die Tagesordnung zu beseitigen und nur so weit dieselbe an den Kriegsminister zu verweisen, als sie die in die polytechnische Schule aufzunehmenden Militärs betrifft; für diese verlangt die Commission die Ausnahme, dass sie noch im 25. Lebensjahr aufgenommen werden sollen. Herr *Dubois* von der Unterloire (Studien-Inspector) bekämpfte den Antrag der Commission. Er behauptete, es sei unmöglich, die zur Aufnahme erforderlichen mathematischen Vorkenntnisse zu erwerben, wenn man daneben auch noch Philosophie und Classiker studiren müsse; auf diese Weise würde in beiderlei Fächern nur Oberflächliches erlangt. Hr. *v. Salvandy*, welcher als früherer Minister des öffentlichen Unterrichts die angefochtene Maassregel zuerst bei dem Kriegsministerium angeregt hatte, vertheidigte dieselbe. Er bemerkte, zwei Drittheile der sich zur Aufnahmeprüfung Meldenden werden abgewiesen; diesen aber seien, wenn sie bis ins zwanzigste Jahr bloss Mathematik getrieben, nicht auch das Baccalaureat der faculté des lettres erworben haben, alle andern Laufbahnen, wie die des Advokaten, des Richterstandes, des Arztes, die unter dem Finanzministerium stehenden Aemter, die Anstellung in allen Ministerial-Bureaux verschlossen, und sie fallen ihren Familien zur Last. Hr. v. Salvandy fügte bei, seiner Ansicht nach passen die classischen Studien am besten für die erste Jugend, und der Jüngling werde am leichtesten, am nützlichsten im Interesse seiner Urtheilskraft, ohne zu grosse Anstrengung, welche alle seine Fähigkeiten gefährden würde, indem sie einige derselben überspannte, von ihnen durchdrungen. Bisher, meint Hr. v. Salvandy, gehen aus der polytechnischen Schule nicht vollkommen ausgebildete Köpfe in die Gesellschaft über, durch jene Massregel aber werde man keine schlechteren Mathematiker und für alle Laufbahnen gleichmässiger ausgebildete und nicht weniger gesunde Köpfe erhalten. Das Wort war nun naturgemäss an *Arago*, dem berühmtesten Lehrer der polytechnischen Schule, der aber kein Baccalaureus ist, so wenig als der jetzige Minister des öffentlichen Unterrichts, weil in ihrer Jugend diese akademische Würde noch nicht von den Stürmen der Revolution wieder erstanden war. Arago hatte für die Ansicht des Lehrerconvents der Schule zu sprechen, welches sich gegen jene Massregel ausgesprochen hatte, und dem selbst Napoleon nicht zuwiderzuhandeln gewagt habe. Er bemerkte, wenn man an das Lehrgebäude Hand anlege, so sei man in Gefahr, das Ganze über den Haufen zu werfen; so habe auch einmal der Kriegsminister den Unterricht im Englischen vorgeschrieben, aber man habe den Tag nicht über 24 Stunden erstrecken können, und so sei die Lection unterblieben. So habe der Minister auch die von dem Lehrerconvent angefochtene Bestimmung aufgeben müssen, dass bei der Schlusslocation der Zöglinge die Noten über die Aufführung mitgezählt werden sollen. Was die Sache selbst betreffe, so habe die Erfahrung bewiesen, dass man eine Menge Zöglinge wegen mangelhafter mathematischer Kenntnisse habe entfernen müssen. Schon jetzt übrigens verlange man bei der Prüfung classische Compositionen und eine Rede und lasse Zöglinge, die in der Mathematik sehr gut seien, wegen Mangelhaftigkeit der classischen Bildung durchfallen. Bis jetzt könne aber doch noch Mangelhaftigkeit in letzterer durch Vorzüglichkeit in der Mathematik aufgewogen werden; bei der neuen Einrichtung wäre dies nicht mehr der Fall, dadurch aber würde die polytechnische Schule ihren Charakter verlieren. Was verlange das Baccalaureat? Einmal Kenntnisse in der Philosophie. Ob man, um Officier, Ingenieur zu werden, Philosophie studirt haben müsse? Ob je zwei Philosophen über irgend einen Punkt gleicher Ansicht gewesen? Schon in Betreff der Bildung der Begriffe gebe es zwei einander widersprechende Schulen: auf der einen Seite Aristoteles (ein Blatt hat den Druckfehler Ariost), Bacon, auf der andern Seite Plato, Malebranche und Leibnitz. Ein Philosoph selbst habe von der Philosophie gesagt: „Was ist das für eine Wissenschaft, die alle Tage wechselt, und deren Existenz nicht nur, deren Möglichkeit auch bestritten wird?“ Die Anforderungen an die Geschichtskenntniss bei der Bewerbung um das Baccalaureat seien so gross, so mit kleinlichen Einzelheiten überhäuft, dass er nicht Eine dieser Fragen an die berühmtesten Geschichtsforscher des

Landes richten möchte. Man verlange Daten, eine Menge Daten; es sei, wie wenn die Mathematiker verlangen wollten, dass man die Logarithmen-Tafel auswendig wisse. Auch über die Geographie seien die Fragen zu ausgedehnt. Er sei seines Faches wegen genöthigt, mit Längen und Breiten umzugehen, könnte aber nicht auf ein Viertheil der gestellten Fragen antworten. Was die classischen Studien betreffe, so werde sich später eine Gelegenheit bieten, darauf zu kommen (bei dem Budget des öffentlichen Unterrichts); für jetzt wolle er nur ein Beispiel davon anführen, wie classisch hochgebildete Männer in den Realwissenschaften bewandert seien. Das Dictionär der Akademie spreche von einem Kanonenschusse, bei welchem die Kugel in gerader Linie fortgehe, ohne in eine krumme abzuweichen; die Akademie habe also das Gesetz der Schwere aufgehoben und das Mittel gefunden, eine Bombe abzuschiessen, welche nicht zu Boden falle. Herr Arago führte in gleicher Richtung noch die Definitionen der Akademie von einer Finsterniss und der Ebbe und Fluth an. Dem gelehrten Polytechniker antwortete Hr. *Villemain*, Minister des öffentlichen Unterrichts und Mitglied der französ. Akademie. Er bemerkte, durch die angefochtene Massregel solle blos die Durchführung einer bereits bestehenden Einrichtung gesichert werden, indem schon jetzt bei der Aufnahmeprüfung classisches Wissen verlangt werde, in der Ueberzeugung, dass dasselbe für alle Beschäftigungen des Menschengeistes nützlich sei. Diese Studien seien an sich kein Hinderniss der Vorbereitung für die polytechnische Schule, denn seit einigen Jahren bestehe die Hälfte der Aufgenommenen aus jungen Leuten, welche das Baccalaureat freiwillig erworben haben, und was die Einen gethan, hätten auch die Andern thun können. Auch habe sich nach der Aufnahme bewiesen, dass sie durch die früheren classischen Studien nicht gehindert worden seien, in der polytechnischen Schule vorwärts zu kommen, denn von den Baccalaureen komme häufig ein Drittheil in die ersten Reihen, von den Uebrigen aber blos ein Viertheil. Der Grund hievon sei, dass der Geist, wenn gut geschult in Einem Punkte, auch in andern Punkten Kraft erlange, und dass er gewinne, wenn er nicht auf ein zu specielles Studium, so umfassend es auch sei, beschränkt werde, vornämlich aber, dass Alles, was die sittliche Erkenntniss des Menschen reife und bilde, den verschiedenen Beschäftigungen seines Geistes zu gut komme und ihm selbst in den der classischen Gelehrsamkeit fremdartigsten, in den am meisten positiven und technischen Studien nützlich sei. Um den Menschen für die bürgerliche Gesellschaft, für alle Lagen und Verhältnisse auszubilden, seien die moralischen und classischen Studien, durch welche dem Geist und Herzen die erste Bildung zu Theil werde, von grösster Wichtigkeit. Nachdem noch mehrere Redner gesprochen, beschloss die Kammer mit schwacher Mehrheit, die ganze Bittschrift an den Ministerpräsidenten zu verweisen, also die vorgebrachten Beschwerden gegen die Massregel für erheblich zu erklären.

II. Italien.

Rom. Die Congregation *della Dottrina cristiana* von Weltgeistlichen, in Frankreich gestiftet, * aber während der Revolution verschwunden, ist vom Pabste für alle italiänischen Länder repristinirt worden. Zum General der Congregation wurde Padre *Meloccaro* ernannt.

γ. Slaven, Griechen und Ungarn.

I. Russland und Polen.

Die St. Petersburger Zeitung enthält unter der Ueberschrift: Blick auf die vergleichende Statistik des Ministeriums der Volksaufklärung im letztverflossenen Decennium folgenden Artikel: „Die allmählige Zunahme der Schulen und der Lernenden im Ressort des Ministeriums der Volksaufklärung erforderte unumgänglich eine Vermehrung der Schulgebäude und den Umbau der seither bestehenden alten Häuser. Die

* Daher der Spitzname Les Doctrinaires.

Mittel hiezu boten: die Reichsschatzkammer, welche jährlich zu 57,142 Rubel 85 Kopeken Silber anweist; ein Theil des allgemeinen Oeconomiecapitals der Civillehranstalten, dessen Procente ausschliesslich zu Bauten bestimmt sind, und freiwillige Beiträge von Personen aus verschiedenen Ständen, insbesondere aus dem Adel. Auf solche Weise sind seit dem Jahr 1833 bis jetzt auf Kosten der oben angegebenen Quellen für die Summe von 692,132 Rubel 41 K. S. erworben worden; neuerbaut sind Gebäude verschiedener Art für 2,481,493 Rubel 27 K. S.; der Werth der Alters oder Unbequemlichkeit halber umgebauten Häuser beträgt 1,321,087 R. 52 K. S.; von verschiedenen Personen sind 80 Häuser geschenkt worden, die sich nach der Taxation auf 423,245 R. 42 K. S. belaufen. Die wichtigsten Bauten waren: die St. Wladimir-Universität und die Hauptsternwarte auf dem Pulkowa'schen Berge, verschiedene Bauten an der Universität zu Kasan, in dem an die St. Petersburger Universität und das pädagogische Hauptinstitut abgetretenen ehemaligen Gebäude der zwölf Collegien und in dem für das adelige Institut zu Moskwa gekauften Hause. Die ganze Bauoperation beträgt 4,920,958 R. 25 K. S. Die Darbringungen des Adels zur Errichtung adeliger Pensionen bei den Gymnasien bestehen in der jährlichen Summe von 34,413 R. S., in den einmaligen von 321,824 R. S. und in den Terminsummen, von denen einige noch nicht ganz eingetragen sind, weil die dazu bestimmte Frist noch nicht abgelaufen ist, 2,598,344 R. S.; alle Darbringungen des Adels überhaupt erstrecken sich auf 2,954,581 R. S. Wenn man die jährliche Einnahme dieser Darbringungen, 34,413 R., in ein derselben entsprechendes Capital von 860,330 R. umwandelt, und dazu sowohl die Terminsummen wie die einmaligen Beiträge fügt, so bildet die Gesammtsumme der Darbringungen des Adels für die adeligen Pensionen ein Capital von 3,780,498 R. S. Je mehr sich der Wirkungskreis des Ministeriums erweiterte, um desto mehr vergrösserten sich dessen Finanzmittel. Im Jahr 1833 besass das Ministerium nach dem Reichsverzeichniss nur 1,633,516 R. 3 K. S.; zum Jahr 1843 war die Summe auf 2,765,380 R. S., also um 1,131,864 R. S. gestiegen. Laut eines allerhöchsten Befehls vom Jahr 1836 sind alle ökonomischen Summen der Universitäten, Lyceen, Gymnasien und Kreisschulen zu einem Capital unter dem Namen des allgemeinen Oekonomiecapitals der Civillehranstalten vereinigt worden. Die in den Creditanstalten befindlichen Summen sind zum unantastbaren Capital geschlagen worden, die Procente davon aber kommen zur besondern Masse der Zinsen. Bei der Bildung dieses Capitals im Jahr 1837 bildete es 3,294,275 R. S.; zum Jahr 1843 betrug das Capital mit den Zinsen 1,127,456 R. S. Das seit 1834 für die Pensionen der Pfarrschullehrer gebildete Capital bestand zu Anfang des Jahres 1843 aus 75,133 R. S. Ein anderes ähnliches, laut der Verordnung vom 1. Juni 1834 gestiftetes Capital zur Versorgung von häuslichen Erziehern und Lehrern, durch die Erhebung einer bestimmten Summe für die ihnen ertheilten Attestate belief sich, als die oben erwähnte Verordnung erlassen ward, nur auf 14,152 R. S., bildete aber zum Jahr 1843 bereits ein Capital von 35,083 R. S. Im Verhältniss zu den Finanzmitteln stieg auch die Zahl der Lehranstalten, wie die folgende Tabelle zeigt:

	1832.	1837.	1842.
Universitäten	5	6	6
Pädagogisches Hauptinstitut .	1	1	1
Medico-chirurgische Akademien	—	—	1
Lyceen	3	3	3
Gymnasien	64	70	76
Adelige Gymnasialpensionen .	6	31	46
Kreisschulen	393	427	445
Pfarrschulen	552	839	1067
Privatpensionen und Schulen .	358	462	521
	1382	1839	2166

Solchergestalt hat sich also seit dem Anfang des Jahres 1833 die Zahl der Lehranstalten des Ministeriums der Volksaufklärung um 784 vermehrt, und

zwar um 1 Universität, 1 Akademie, 12 Gymnasien, 40 adelige Pensionen, 52 Kreisschulen, 515 Pfarrschulen und 163 Privatlehranstalten. Diesem gemäss musste auch die Zahl der Personen vergrössert werden, denen die Regierung die Bildung und Erziehung der Jugend anvertraute. Im Jahr 1833 betrug die Zahl der Lehrer und anderer beamteter Personen 4836; fünf Jahre später war diese Zahl bis auf 6208 gestiegen, und belief sich im Jahr 1842 auf 6767. Die Zahl derjenigen, welche gelehrte Grade und Würden erhalten hatten, betrug 477 im Jahr 1833, im Jahr 1842 aber 742. Das Total aller Derjenigen, welche von 1833 bis 1842 gelehrte Grade erhalten haben, gibt die Summe von 5723. Seit der im Jahr 1834 erschienenen Verordnung über die Hauslehrer und Erzieher sind 4483 Attestate ertheilt worden. Richten wir nun zum Schluss unsere Aufmerksamkeit auf die Zahl der Lernenden, die zugleich mit den Lehranstalten allmählich gestiegen ist. Die nachstehende Tabelle zeigt diese allmälige Zunahme:

	1832.	1837.	1841.
in den Universitäten, Akademien und Lyceen	2,153	2,900	3,488
in den Gymnasien und niedern Lehranstalten	69,246	92,666	99,755
	71,399	95,566	103,243

Hieraus ist ersichtlich, dass seit dem Jahr 1833 die Mehrzahl der hinzugekommenen Schüler 32,000 beträgt; allein diese Zahl gehört nur dem Kaiserthum und nur den Lehranstalten im Ressort des Ministeriums der Volksaufklärung, ohne die ungeheure Anzahl von Lernenden in den Militäranstalten, den geistlichen und andern Schulen hinzuzurechnen. Uebrigens ist zu der in der Tabelle angegebenen Zahl noch die Anzahl der Lernenden im Warschauischen Lehrbezirk hinzuzufügen. Dort waren im Jahre 1839, als jener Lehrbezirk zum Bestand des Ministeriums hinzukam, 64,350 Lernende, im Jahr 1840 62,080, im Jahr 1841 60,865 und im Jahr 1842 66,708; die ganze Masse der Lernenden zum Jahr 1843 betrug folglich 169,951. Dergestalt bietet also die Entwicklung des Ministeriums der Volksaufklärung im Lauf von zehn Jahren nachstehende Hauptzahlen dar: neu errichtete Lehranstalten 784, die Zahl der Lernenden ist gestiegen um 32,000, die Zahl der Lehrer aber beinahe um 2000, auf Bauten sind verwandt über 17 Millionen R. Ass., vom Adel dargebracht über 13 Mill. R. Ass., das Budget des Ministeriums ist gestiegen fast um 4 Mill. R. Ass. Fügen wir hiezu noch einige Data, die sich auf die geistige Entwicklung von 1833 bis 1843 beziehen: im Lauf dieser Periode sind im Reich an russischen Büchern gedruckt worden über 7 Mill. Bände, ausländische Werke eingeführt gegen 4,500,000 Bände, die Zahl der vom Ministerium der Volksaufklärung ausgeführten gelehrten Expeditionen beträgt 40.“

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Der schulmässige Unterricht in den Naturwissenschaften.

Fragen an Sachkenner.

Vom *Herausgeber.*

Wenn in den bisher erschienenen Bänden der Pädagogischen Revue der Besprechung der schulmässigen Sprach- und Litteraturstudien ein merkliches Uebergewicht gestattet und den andern Zweigen der ethischen Studien so wie dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte geringere Aufmerksamkeit gewidmet worden ist: so möge dieses Verfahren in folgenden Erwägungen seine Erklärung und Rechtfertigung finden. Fürs Erste wird die Schule, weil sie Bildungsanstalt ist, der Geist sich aber zunächst am Geiste zu bilden hat, wie bisher so auch hinfort den Unterricht in den ethischen (humanistischen) Fächern und namentlich in den Sprachen und Litteraturen zum Mittel- und Schwerpunkt ihres Wirkens machen müssen; was jeder pädagogischen Zeitschrift die Pflicht auflegt, diese Seite der Jugendbildung unablässig im Auge zu behalten; — fürs Zweite schien es dem Herausgeber, da er 1840 die Revue gründete, als stünden die Dinge in der wissenschaftlichen und Schulwelt so, dass jetzt mit der Hoffnung einiges Erfolges für eine Radicalreform des Sprach- und Litteraturunterrichtes gewirkt werden könne, was bei dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte vorläufig noch nicht so sicher ist; — fürs Dritte schien es dann gerathen, das einmal angeregte Thema für so lange in den Vordergrund zu stellen, bis die neue Ansicht des Gegenstandes den Betheiligten bekannt und geläufig sein könnte. Wie es scheint, ist in dieser Beziehung dermalen so viel erreicht, dass wir nunmehr einen zweiten Gegenstand des öffentlichen Unterrichts in den Kreis der Discussion ziehen und auch ihm Raum und Gelegenheit geben dürfen, sich vor dem Auge unserer Leser auszubreiten. In nächster Verbindung mit den Sprach- und Litteraturstudien steht nun freilich das Studium der übrigen ethischen Fächer: der historischen Geographie und der Ländergeschichte, der historischen Ethnographie und der Völkergeschichte, der Statistik, der Logik, der Psychologie und der Biographie, der Ethik und der Sittengeschichte, der Religion und ihrer Geschichte und der Unterricht in den genannten Gegenständen bedarf es wahrlich, vielseitig beleuchtet und gründlich

erörtert zu werden. Wills Gott, so soll auch an diese Dinge die Reihe kommen, und schon jetzt werden uns einschlägliche Abhandlungen darüber erwünscht sein; — worauf wir indess zunächst die Aufmerksamkeit lenken möchten, das sind die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien, deren sach- und erkenntnissgemässer Betrieb für unsere nationale Entwickelung, und das nicht blos in gewerblicher und nationalökonomischer Hinsicht, eine *conditio sine qua non* ist. Insofern die Schule ein wichtiges Glied im Organismus des Nationallebens ist, entsteht für sie daraus die Pflicht, ernsthaft zu erwägen, welche Leistungen auch in dieser Richtung das Wohl des Ganzen von ihr fordert. Diesen Forderungen zu genügen, ist für das bürgerliche Gymnasium (höhere Bürger- oder Realschule) eine Lebensfrage; eine Untersuchung der Sache kann Jedem zeigen, dass Gymnasien und Volksschulen, und vor Allem die Universitäten nicht weniger Veranlassung haben, dem Gegenstande ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Nun habe ich aber zu oft und zu entschieden die Forderung gestellt, dass jeder Lehrer eines Gegenstandes in oberen Classen von Gelehrten- und höhern Bürgerschulen, und um so mehr Jeder, der über den schulmässigen Unterricht in einem Fache öffentlich reden will, ein Sach- und Fachmann sein müsse, um mit Ehren und zugleich mit Nutzen für die Sache an Verhandlungen über naturwissenschaftlichen Unterricht einen thätigen Antheil nehmen zu können. Wenn ich mich nun dennoch entschliesse, künftige Verhandlungen mit nachstehenden Betrachtungen einzuleiten, so wolle der geneigte Leser darin keine *outrecuidance*, sondern nur meine redliche Bemühung sehen, die Fachmänner, die in dieser Angelegenheit zum Reden berechtigt, fast hätte ich gesagt, verpflichtet sind, zum Reden zu bringen, diejenigen aber unter ihnen, welche wohl die Wissenschaft, nicht aber das Innere der Schulen kennen, auf einige Bedingungen des schulmässigen Unterrichts aufmerksam zu machen, ohne deren sorgfältige Berücksichtigung das Problem nicht zu lösen ist. In diesem Sinne werden mir Billige, wie ich hoffe, die Befugniss zugestehen, auch ein Wort über naturwissenschaftlichen Schulunterricht zu wagen, wofern ich beweisen kann, dass mir der Gegenstand (denn das pädagogisch-didaktische Wissen eines Menschen hat da ein Ende, wo seine Kenntniss der Unterrichtsgegenstände ein Ende hat) wenigstens bis auf einen gewissen Grad bekannt ist, das Thermometer meiner Sachkenntniss wenigstens nicht auf Null steht. So arg ist es nun zum Glücke nicht bei mir. Ich habe freilich, seitdem ich die Naturstudien für die ethischen aufgegeben, was nun schon über zehn Jahre her ist, gar Vieles vergessen; wenn man aber einmal mehrere Jahre seines Lebens in einer Sache gelebt, im Pariser *muséum d'histoire naturelle* und in Berlin bei den HH. Weiss, Lichtenstein und Mitscherlich Vorlesungen gehört hat, so

bleibt denn doch so viel zurück, dass man die Probleme des naturwissenschaftlichen Schulunterrichts, wenn auch nicht lösen, so doch stellen, wenigstens andeuten kann. Und nur das bezweckt dieser Artikel. Mein pädagogisch-didaktisches Wissen nöthigt mich, an den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in Gymnasien und höheren Bürgerschulen gewisse Forderungen zu stellen, von denen ich glaube, dass sie in der bisherigen Praxis (so weit von einer solchen die Rede sein kann) theils gar nicht, theils nur ungenügend erfüllt worden sind, obschon sie erfüllt werden müssen. Wie sie erfüllt werden können, das zu ermitteln ist Sache der Naturgelehrten (Savants); ob meine Forderungen vielleicht zu ermässigen oder aber zu steigern oder zu erweitern sein möchten, das müssen Naturgelehrte, die zugleich pädagogisch-didaktisch gebildete Schulmänner sind, untersuchen; jedenfalls aber liegt hier ein Problem vor, durch dessen wahrhafte Lösung die Berufenen sich ein bedeutendes Verdienst erwerben können. —

Setzen wir zuerst einige Grundbegriffe fest.

Dass jeder Mensch, welchem Stande und Berufe er auch anzugehören bestimmt sei, in der Zeit seiner Bildung auch ein gewisses Quale und Quantum von Naturkenntnissen erwerben muss, das ist eine These, die man heutzutage nicht mehr ausführlich beweist. Allerdings ist der Mensch seinem Wesen nach ein geistig-sittliches Wesen, und darum muss aller erziehende Unterricht die geistig-sittliche Seite des Lebens und seine Erkenntniss zum Hauptgegenstande machen; eben so wahr aber ist es, dass die gesammte menschliche Sittlichkeit, dass Sprache, Kunst und Poesie, Familie, bürgerliche Gesellschaft, Industrie, Recht, Staats- und Völkerleben an der Natur ihre Grundlage und Voraussetzung haben, und es unter keinen Umständen wohlgethan ist, der Kenntniss dieser Grundlage zu entbehren.* Jeder Mensch soll zu einer Weltansicht gelangen; von einer solchen ist aber eine allgemeine Naturansicht nicht nur ein nothwendiges Glied, sie ist eben so die Voraussetzung zu einer Ansicht des geistig-sittlichen Lebens, wofern dieselbe ein im Geiste der Individuen genetisch Erzeugtes, nicht ein äusserlich, auf blosse Autorität, Angenommenes und damit für das Leben selbst Unfruchtbares sein soll. Wir reden hier schlechterdings von allen bildungsfähigen Menschen; dass Einzelne ihres Berufes wegen auf Naturkenntniss hingewiesen sind, geht uns hier noch Nichts an.

---

* „Wie sonderbar, dass der Ausdruck Bildung bei einem wahrhaft erleuchteten Volke sich nur auf Kenntniss der classischen Sprachen, Geschichte und Litteratur erstreckt!“ Justus Liebig.

„Es ist ein Zeichen der tiefen nordischen Barbarei, in der wir die Unsrigen erziehen, dass wir ihnen nicht von Jugend auf einen tiefen Eindruck dieser Schöne, der Einheit und Mannichfaltigkeit auf unsrer Erde geben.“ Herder.

Wenn wir darum in allem schulmässigen (pädagogischen, erziehenden) Unterrichte, insofern er zunächst die Bildung des theoretischen Geistes zur Aufgabe hat, eine philomathische, eine philosophische (formale) und eine philologische Seite annehmen, so nehmen wir zugleich an, dass neben Gott und dem Menschen auch die Natur Gegenstand des Unterrichts sein muss. Dass der Unterricht über die Natur ein Wissen gibt (philomathisch ist), ist für sich klar; ob er auch für die philosophische und die philologische Bildung, so wie für die Bildung des praktischen Geistes Früchte tragen kann, muss die Untersuchung lehren.

Eben so wenig scheint es eines Beweises zu bedürfen, dass das Quale und Quantum der Naturkenntnisse in den verschiedenen Arten der Schulen ein verschiedenes sein muss. In der eigentlichen Elementarschule (6/7 — 9/10 Jahre) scheinen die Naturkenntnisse nur erst als eins der Mittel subjectiver Bildung des Individuums betrachtet werden zu dürfen: man macht die Kinder mit geometrischen Körpern, mit Mineralien, Pflanzen, Thieren, mit physikalischen Spielereien, mit Berg und Ebene, Wasser und Land, Wald, Wiese und Acker, so weit Füsse und Augen der Kinder reichen, bekannt, um ihrem Anschauungs- und Sprachvermögen einen Stoff zu geben, an dem es sich üben, aus dem sich der Verstand bilden kann, um dann ihr Gemüth für Etwas zu interessiren, u. s. w. Die Kenntnisse als solche sind hier durchaus Nebensache. — In der Volksschule (9/10 — 13/14 Jahre) verbindet sich mit jenem elementarischen Zwecke der weitere, die Schüler in die Weltkunde * einzuführen und ihnen damit zugleich gemeinnützige Kenntnisse ** zu geben; die Natur der Volksbildung verlangt dann, dass dies in einer Ordnung geschehe, deren Principien dem Leben, nicht der Wissenschaft entnommen sind. Systematische Gestalt nimmt der naturwissenschaftliche Unterricht erst in den Gymnasien und h. Bürgerschulen an, und zwar so, dass die zwei oder drei ersten Jahrescurse (Classen) dieser Anstalten die Aufgabe haben, einen (bis auf einen gewissen Grad) systematischen Unterricht in den mittleren und oberen Classen vorzubereiten (Propädeutik), wobei es dann scheint, als ob das Gymnasium etwas mehr auf den philosophischen (formalen), die h. Bürgerschule etwas mehr auf den philomathischen (realen, materialen) Gewinn aus diesen Studien den Hauptaccent zu legen hätte.

Dagegen dürfte in gegenwärtiger Zeit unsre dritte Annahme, dass nämlich der schulmässige Unterricht von dem wissenschaftlichen nach Zweck, Umfang und Methode specifisch verschieden ist und der wissenschaftliche Unterricht selbst wieder qualitative Unterschiede von äusserster Wichtigkeit zeigt,

---

* Harnisch.
** Die Philanthropen.

des Beweises bedürfen, indem die dermalige Praxis, soweit sie mir bekannt ist, dieser Annahme stark widerspricht. Von dem Fehler, wo der schulmässige Unterricht, anstatt nicht wissenschaftlich zu sein, unwissenschaftlich ist, weil der Lehrer nicht gelernt hat, was er lehren soll, schweigen wir billig: so lange man an sehr vielen deutschen Gymnasien und h. Bürgerschulen für die oberen Classen nur sogenannte „Oberlehrer" kennt, die Alleslehrer sein müssen, statt dass die oberen Classen Fachlehrer haben sollten, so lange wird dieser Fehler, wo er vorkommt, nicht auszurotten sein: *ultra posse nemo obligatur.* Zwei andern Fehlern dagegen, die auch da vorkommen, wo man kenntnissreiche Fachlehrer hat, lässt sich abhelfen. Der eine ist der, dass viele Lehrer an Gymnasien und h. Bürgerschulen nicht schul-, sondern fach- und zunftmässigen, wissenschaftlichen Unterricht geben, dass sie Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Erdkunde u. s. w. ganz so lehren, wie es auf Universitäten oder in wissenschaftlichen Lehrbüchern geschieht.* Ich habe diesen Fehler weniger häufig an solchen Männern, die gleichzeitig akademische und Schullehrer sind, als an solchen mit weniger Geist als positiven Kenntnissen versehenen Lehrern beobachtet, die nur an einer Schule unterrichten; gewöhnlich bilden sie sich überdiess nicht wenig darauf ein, dass sie „wissenschaftlich" unterrichten. Diese guten Leute und schlechten Musikanten haben demnach keine Ahnung davon, dass ihre Aufgabe einerseits viel einfacher, andrerseits viel complicirter ist, als die des akademischen Lehrers, für welchen letzteren die Wissenschaft die Substanz, der Zuhörer nur das Accidenz ist, während dem Lehrer an einer Schule der Schüler und dessen allseitige Bildung die Hauptsache sein muss, die Wissenschaft aber erst das Zweite sein darf. Lehrer an Gymnasien und h. Bürgerschulen, die „wissenschaftlich" unterrichten, begehen diesen Fehler entweder aus Unverstand oder blos aus pädagogischer Unkunde. Jene sind natürlich unverbesserlich, und das um so mehr, als die Eitelkeit sie in ihrem verkehrten Thun bestärkt; ihre Schüler gewinnen im besten Falle bei ihnen mehr oder weniger Kenntnisse, alle übrigen guten Wirkungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts: die philosophische, die philologische, die Gemüths- und Charakterbildung, entgehen dem Schüler. Wo dagegen Lehrer nur aus pädagogischer Unkunde fehlen, da kann eine bessere Einsicht den Fehler entfernen. Hätten wir angemessene Anstalten für Bildung höherer Lehrer, so wäre viel gewonnen. — Auf sehr vielen dermaligen h. Bürger(Real)schulen (und auch auf manchen Gymnasien), namentlich da, wo man Leute zu Lehrern gemacht hat, die ursprünglich Techniker waren, sich aber etwas mehr als für eine bestimmte Praxis streng erforderlich war, mit den

* Auch bei Lehrern der ethischen Fächer, namentlich bei classischen Philologen, kommt das vor, jedoch seltener.

theoretischen Naturwissenschaften beschäftigt haben, herrscht dann der Fehler, dass die Lehrer der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ihren Unterricht so geben, wie er auf Specialschulen gebräuchlich ist, wo die Wissenschaft weder als Bildungsgegenstand noch als ein Wissen gilt, das in sich und durch sich selbst seinen Werth hat, sondern als Hülfsmittel für die rationelle Praxis irgend einer τεχνη (Land-, Forstwirthschaft, praktische Mechanik, Navigation, Ingenieurkunst, chemische Fabrication, Bergbau, Pharmacie u. s. w.) dient. Man kann nicht sagen, was in Gymnasien und namentlich in h. Bürgerschulen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht mehr verdirbt, ob die oben gerügte „Wissenschaftlichkeit," oder der so kurzsichtige als engherzige Utilitarismus der Techniker, die ihr absolut unpraktisches Beginnen spasshafter Weise für den rechten praktischen Unterricht halten. So ein verunglückter oder avancirter Techniker erinnert sich nicht, dass auch in einer Specialschule erst allgemeine theoretische Mechanik oder Chemie gelehrt werden muss, bevor man mit Erfolg Maschinenbau oder technische Chemie lehren kann; er will seine Schüler zu praktischen Menschen machen und fängt gleich mit den Kunststücken, mit den Resultaten an. Hat ein solcher Praktikant (ich nehme das Wort, wie Lichtenberg, nach Analogie von Musikant, sein „Physikant" bildete) Mathematik zu lehren, so spielen in der Arithmetik die Zinsen- und Zinseszinsen-, die Gesellschafts-, die Mischungs-, die Spesen-, die Rabatt-, die Tara- und Gutgewicht-, die Gewinn- und Verlust-, die Discont-, die Termin-, die Gold- und Silberrechnung und was sonst dahin gehört, in der Geometrie der Messtisch, und möglicherweise der Keil, der Nonius, der Repetitionskreis nebst der Libelle die Hauptrolle: die Schüler werden bei Examen als Wunder angestaunt, und kommen sie nun am Ende zur Praxis, so zeigen sie sich ganz unbrauchbar, zum grossen Erstaunen der Principale. Hat ein solcher Praktikant Physik oder Chemie zu lehren, so bringt er dem Schüler nicht die ihm fasslichen Erscheinungen und deren Gesetze bei und lehrt ihn die Wege der Natur (die ja auch die Wege [Methoden] aller und jeder Praxis sind), sondern er amusirt den Schüler mit Einzelnheiten, nicht wie der rechte Lehrer das thut, der aus den Einzelnheiten das Allgemeine abstrahirt, sondern es bleibt bei diesen Einzelnheiten, sie werden nicht auf das Allgemeine bezogen und zurückgeführt; der Schüler empfängt, statt der durch Beobachtung einer hinlänglichen Anzahl von Erscheinungen vermittelten Kenntniss weniger Gesetze, eine unzulängliche Uebung in den Handgriffen dieses oder jenes Gewerbes und dazu ein dickes Heft voll Recepte, mit denen er, so wie das Verfahren im Gewerbe durch die unbedeutendste wissenschaftliche Entdeckung verändert wird, nichts mehr anfangen kann. Solche Schüler sind förmlich um ihre Bildung betrogen: nicht nur haben sie von solchem Unterrichte keinerlei Gewinn

für philosophische, philologische und ethische Bildung gezogen, sie haben auch nicht einmal eine solche Sachkenntniss erhalten, mit der sie etwas anfangen könnten, indem eine wahrhafte Vorbereitung zum Beruf nicht durch ein vorschnelles Eilen zu den Einzelnheiten des Berufes, sondern durch ein besonnenes Verweilen bei der allgemeinen Theorie gewonnen wird: ihre blanken Goldstücke verwandeln sich ihnen, als hätte sie Rübezahl geneckt, in werthlose Kohlen.*

Es wird sich im Fortgange des Artikels zeigen, worein wir den Unterschied zwischen wissenschaftlichem (fachmässigem) und schulmässigem (erziehendem) Unterrichte in den Naturwissenschaften setzen. Ueber den wissenschaftlichen können wir schon hier bemerken, dass er in zwei Subspecies zerfällt, den akademischen und den technischen. Der Umstand, dass auch die akademischen Lehrer eine grosse Anzahl von Zuhörern haben, die nur Praktiker werden wollen, verführt viele derselben, ihre Vorträge so einzurichten, dass sie dem Bedürfnisse künftiger Gelehrten nicht genügen. Der blosse Praktiker verlangt von naturwissenschaftlichem Unterrichte nur eine logisch geordnete Darstellung der Theorie wie sie eben jetzt ist. Ein Vortrag, der künftigen Gelehrten genug thun soll, müsste, meiner Ansicht nach, unter allen Umständen das historische und litterarhistorische Element der Wissenschaft zugleich und zwar mit Kritik überliefern, und, wo möglich, auch das geben, was man die Philosophie dieser Wissenschaft nennt.

Dies hatten wir vorauszuschicken. Soll nun von schul-

---

* Damit mir Niemand Uebertreibung vorwerfe, bringe ich zwei Citate bei, die beweisen mögen, dass auch Andere ähnliche Beobachtungen gemacht haben.

In der Vorrede zu *Nagel's* Lehrbuch der Experimentalphysik wird von einem Reallehrer erzählt, derselbe habe gemeint, „eine Luftpumpe sei das Letzte, was er für seinen Apparat sich anschaffen möchte, denn diese habe nur untergeordnete industrielle Bedeutung; aber ein kleines Dampfwägelchen mit einer Eisenbahn würde ihm zur Anschaffung sehr einleuchten."

In *Liebig's* einschneidender Broschüre: Ueber das Studium der Naturwissenschaften und über den Zustand der Chemie in Preussen lese ich: „Nichts ist nachtheiliger und schädlicher, als wenn der Materialismus oder die Nützlichkeitsprincipien in irgend einer Lehranstalt Wurzel fassen, wenn sie dazu benutzt werden, um Seifensieder, Branntweinbrenner oder Schwefelsäure-Fabrikanten aus Kindern zu bilden. Alles dieses vernichtet gänzlich den Zweck des Instituts. Ich habe viele Laboratorien und Gewerbschulen gesehen, und in den meisten, je nach den besonderen Liebhabereien der Lehrer, die verschiedenartigsten chemischen Gewerbe im kleinen Maasstabe ausgeführt gesehen. Diese Spielereien verzehren den Fond der Anstalten, ohne nur im Entferntesten zu nützen..... Was in der Mathematik ein Punkt, eine Linie ist, heisst in einem chemischen Laboratorium ein Pfund Schwefelsäure, Salpetersäure, Kupferoxyd u. s. w., Gegenstände, welche verwendet werden müssen, nicht um Stiefelwichse zu machen oder Seife zu kochen, sondern um den Studirenden mit der Sprache der Erscheinungen, mit den Eigenschaften der Körper und ihrem Verhalten bekannt zu machen."

mässigem Unterrichte in den Naturwissenschaften die Rede sein, so werden wir zunächst einen Blick auf die Naturwissenschaften als Wissenschaften werfen müssen.

Es liegt auf platter Hand, dass die Wissenschaft der natürlichen Welt eben so wenig, als die Wissenschaft der geistigen Welt Besitz Eines Menschen werden kann. Wie die Erkenntniss der geistig-sittlichen Welt sich allmählich in eine lange Reihe von Wissenschaften (Linguistik, Philologie, Nationalökonomie, Jurisprudenz, Politik, Pädagogik, Logik, Psychologie, Moral, Theologie u. s. w.) zerschlagen hat, so ist auch die Naturwissenschaft allmählig ein plurale tantum geworden: in französischer Zunge lässt sich la science naturelle gar nicht sagen. Wir haben also Naturwissenschaften, und deren eine lange Reihe; jede bildet ein Fach, und da jedes dieser Fächer einen unerschöpflichen Stoff darbietet, so haben die Naturforscher sich zu Specialitäten machen müssen. Da dies Gang der Sache ist, so wäre es thöricht, sich darüber zu beschweren und etwa die Zeit zurückzuwünschen, wo ein guter Kopf noch ein Naturkundiger schlechtweg, nämlich im Besitze der sämmtlichen vorhandenen Naturkenntnisse sein konnte. Indess wird andrerseits Niemand leugnen, dass der Fortschritt der Wissenschaft für die, welche sich ihr widmen, und ganz besonders für die, welche sich nur an ihr bilden wollen, gewisse Nachtheile gebracht hat, welche zu entfernen man ein Mittel suchen müsste. Wie mich dünkt, könnte dies Mittel in folgender Einrichtnng gefunden werden. Es müsste auf jeder Universität neben den naturwissenschaftlichen Specialitäten, neben den Professoren der Mathematik, Mechanik, Astronomie, Physik, Chemie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anatomie, Physiologie, Geographie u. s. w., ein Professor der Naturwissenschaft stehen, dessen Specialität es wäre, keine Specialität zu sein, sondern die Naturwissenschaft in ihrer Universalität (*in unum vertere!*) zu repräsentiren. Dieser Mann, den man den Professor der Naturphilosophie nennen könnte (wohlverstanden, nicht der Phantasterei, die Schelling, Steffens, Schubert u. A. vor dreissig Jahren für Naturphilosophie ausgaben), müsste

1. die Methoden sowohl der empirischen, als der metaphysischen Naturforschung gründlich kennen und darüber Rechenschaft geben können;
2. eine philosophisch gegliederte Encyklopädie sämmtlicher theoretischen und angewandten Naturwissenschaften besitzen, und von jedem Fache so viel Detailkenntnisse, um dieser Encyklopädie Wahrheit und Leben zu geben;
3. die Geschichte der Naturforschung und der naturwissenschaftlichen Litteratur kennen und lehren können.

Nach meinem Ermessen wäre ein Mann dieser Art für jede Universität durchaus nöthig. Man erwäge Folgendes: Man muss Wissenschaft und Beruf unterscheiden. Vielleicht lässt sich

zwischen den einzelnen Naturwissenschaften überall eine bestimmte Grenzlinie ziehen, so dass man z. B. sehr genau angeben kann, wo die eine aufhört und die andre anfängt. Mit den Berufen ist dies aber anders; zunächst bedarf jeder Naturforscher, um sein Specialfach gründlich und umsichtig zu betreiben, mancherlei Kenntnisse aus verwandten Fächern (so der Mineralog, der Physiolog, der Geolog u. s. w. der Chemie), eben so dringend noth thut ihm eine übersichtliche Kenntniss des Ganzen; geht diese einmal aus, so versteht man sich nicht mehr und der Mythus vom babylonischen Thurmbau erneuert sich; dann aber wählt ein grosser Theil der Naturforscher den Beruf des Lehrers an Gymnasien oder an h. Bürgerschulen, und dieser bringt es mit sich, dass die Betreffenden über das Ganze unterrichtet und dabei fähig sein müssen, mehrere verwandte Fächer zu lehren; — die Praktiker, z. B. Aerzte, sind ebenfalls durch ihren Beruf darauf angewiesen, von mehreren Naturwissenschaften Gebrauch zu machen. Ein Mann nun, der in der oben angegebenen Weise Naturgelehrter wäre, würde einmal für die naturforschenden Specialitäten einer Universität selbst von grossem Werthe sein; er würde weiter sämmtlichen Studirenden der Naturwissenschaften durch seine hodegetischen und encyklopädischen Vorträge nützen; endlich würde er ganz besonders geschickt sein, die naturwissenschaftlichen Studien künftiger Lehrer der Naturwissenschaften zu leiten: er wäre einer der Vorsteher des mathematisch-naturwissenschaftlichen Seminars, dessen eigentlicher Studiendirector, indem er es wäre, von dem die Seminaristen nicht nur lernten, wie sie selbst studiren müssten, sondern auch, wie sie später zu lehren hätten.

Bis hieher habe ich festen Grund unter den Füssen gefühlt; dies hört nun für eine Weile auf, indem jetzt von den Naturwissenschaften als solchen zu reden ist. Ich müsste das Wissen eines Naturgelehrten haben, wie er eben geschildert worden, um hier zu genügen. Da ich weit entfernt davon bin, so können meine Andeutungen nur den Zweck haben, Sachkenner zu veranlassen, ihrerseits das Gebiet zu schildern, auf welches ich diesmal einen ungeregelten Streifzug wage. *

Wenn man von der Encyklopädie der Naturwissenschaften redet, so fängt man billig mit dem grossen Baco an, dessen Eintheilungen lange Zeit geherrscht und den grössten Einfluss

* Hätte ich eine ziemlich ansehnliche Sammlung naturwissenschaftlicher Schriften, die seit Jahren nicht ausgepackt worden sind, zur Hand, so könnte ich mit geringer Mühe dem Streifzuge das Ansehen eines ordentlichen Feldzuges geben, womit aber der Sache nicht gedient wäre. Von naturwissenschaftlichen Encyklopädien ist mir zufällig die von *Suckow* (Jena 1839) zur Hand; ich kann aber nur das negative Resultat daraus entnehmen, dass die naturwissenschaftliche Encyklopädie noch nicht vorhanden ist (die Encyklopädien von *Krug*, *Eschenburg* und *Schmidt* bieten schwerlich Besseres als *Suckow*), auch nicht durch *Hegel's* Vorless. über Naturphilosophie, noch weniger durch *Oken's* Naturphilosophie.

auf die Erforschung und Darstellung der Natur gehabt haben. Baco *(De interpretatione naturae* und De augmentis scient.) schied die Gesammtheit der Naturwissenschaften in *philosophia naturalis* und *historia naturalis*, will sagen, in theoretische und empirische Naturwissenschaft. Die historia naturalis ist nämlich nicht, was heutzutage so heisst, sondern das Ganze, von Einer Seite betrachtet, der beschreibenden nämlich, und es werden darin beschrieben die Himmelskörper, die Meteore, Land und Meer, die vier Elemente *(collegia majora)* und die drei Naturreiche, deren Körper er *collegia minora* oder *species* nennt. Diese historia naturalis hat dann wieder einen beschreibenden Theil *(hist. nat. narrativa)* und einen inductiven *(hist. nat. inductiva)*, d. h. eine Zusammenstellung der Facta nach inductorischen Regeln für den höhern Zweck der philosophia naturalis. In unserer Zeit ist bekanntlich diese Eintheilung aufgegeben, indem fast in sämmtlichen Naturwissenschaften die Beschreibung mit der Theorie wohl oder übel verbunden wird, ausgenommen in der Astronomie, Botanik, Zoologie und Geographie. Meiner Ansicht nach lässt sich die Baconische Trennung des beschreibenden und des rationalen Elements (obgleich sie für eine andere Wissenschaft, die Prosaik [Rhetorik], ganz angemessen ist) nicht zur Grundlage der Haupteintheilung machen, dagegen dürfte es wohlgethan sein, sie in den einzelnen Wissenschaften geltend zu machen, indem es für den nach Klarheit und Wahrheit strebenden Geist ein Bedürfniss ist, das beobachtete Thatsächliche (Phänomen, Stoff, Körper) und das aus dem Thatsächlichen Erschlossene (Gesetze u. s. w.) sorgfältig auseinanderzuhalten.

Seitdem die Baconische Eintheilung gefallen, hat man die Natur der Naturgegenstände selbst zum obersten Eintheilungsprincip gemacht. Man ist aber dabei so wenig festen Principien gefolgt, oder doch, wenn ja ein Princip vorhanden war, mit solcher Inconsequenz, dass dasjenige, was sich heutzutage allenfalls für Encyklopädie der Naturwissenschaften ausgibt, zum Widerwärtigsten gehört, was einem logisch organisirten Menschen vorkommen kann. Wäre nicht der Umstand, dass eine solche Encyklopädie und zwar eine sach- und begriffsgemässe, erst vorhanden sein muss, bevor von einer sachgemässen Einrichtung des naturwissenschaftlichen Schulunterrichts die Rede sein kann, so würde ich diesen Gegenstand, wo ich nur tadeln, aber nicht bessern kann, unberührt lassen; ich muss ihn aber berühren, weil er wesentlich hieher gehört, obgleich ich nur auf Mängel der bisherigen Encyklopädie aufmerksam machen kann und die kleinen Correcturen, die ich versuchen werde, vielleicht nur vermeintliche sind. Mögen Andre es besser machen!

Ich setze zunächst drei Eintheilungen der Naturwissenschaften von Andern hieher, zuerst die die hergebrachte Confusion ziemlich treu wiedergebende Suckow'sche.

I. Allgemeine theoretische Naturwissenschaften.
A. Der Körper. (Physik.)
1. Morphologie.
2. Phoronomie.
3. Akustik.
4. Optik.
5. Thermologie.
6. Polaritätslehre.
7. Adhäsionslehre.
8. Chemie.
B. Des Geistes. (Allgem. Psychologie.)
II. Specielle theoretische Naturwissenschaften.
A. Der Körper.
1. Astronomie.
2. Atmosphärologie (Meteorologie).
3. Oryktognosie (Mineralogie s. str.).
4. Phytologie.
5. Zoologie.
6. Geognosie.
7. Geologie.
8. Geographie.
B. Des Geistes. (Psychische Anthropologie.)

Hegel hat seiner Naturphilosophie folgende Organisation gegeben:

I. Die Mechanik.

A. Raum, Zeit u. s. w. (Philosophie der Mathematik.)
B. Trägheit, Stoss, Fall. — Endliche Mechanik.
C. Gravitation u. s. w. — Absolute Mechanik, Astronomie.

II. Die Physik.

A. Die Physik der allgemeinen Individualität.
1. Die freien physischen Körper: Sonne, Mond, Komet, Planet. (Physische Astronomie.)
2. Die Elemente. (Luft, Feuer, Wasser, Erde.)
3. Der elementarische Process. — Die Meteorologie.
B. Die Physik der besondern Individualität.
1. Specifische Schwere.
2. Cohäsion. (Adhäsion, Cohärenz und Elasticität.)
3. Klang.
4. Wärme.
C. Die Physik der totalen Individualität.
1. Die Gestalt. (Die gestaltlose Gestalt, Magnetismus, Krystallographie.)
2. Die Besonderung des individuellen Körpers:
a. Licht und Farben.
b. Geruch und Geschmack.
c. Die Elektricität.
3. Der chemische Process.
a. Die Synsomation.

b. Der reale Process. (Galvanismus, Feuerprocess, Salzbildung, Wahlverwandtschaft.)
c. Scheidungsprocesse.

III. Die Organik.

A. Die geologische Natur.
1. Geschichte der Erde.
a. Die Mächte der Erde.
b. Geognosie.
c. Physikalische Geographie.
2. Geologie und Oryktognosie.
3. Das Leben der Erde.
a. Atmosphäre.
b. Meer.
c. Land.

B. Die vegetabilische Natur.
1. Gestaltungsprocess.
2. Assimilationsprocess.
3. Gattungsprocess.

C. Der thierische Organismus (wie bei der Pflanze.) *

Vor Kurzem hat ein geistvoller Geograph und Mineralog, Prof. Julius Fröbel in Zürich, in einer bemerkenswerthen kleinen Schrift: Grundzüge eines Systems der Krystallologie (Zürich und Winterthur, 1843) einen neuen Versuch einer Eintheilung der Naturwissenschaften gemacht, den wir noch mittheilen. Hr. Dr. Fröbel sagt:

„Die gesammten Naturerscheinungen stellen sich zunächst unter drei Gesichtspunkten oder für drei Auffassungsweisen dar: erstlich als einzelne Erscheinungen an sich, sodann als Erscheinungen, die räumlich, — endlich als Erscheinungen, die zeitlich mit einander in Verbindung stehen. Ich will die Wissenschaften, welche sich aus der ersten Auffassungsweise ergeben, die absoluten Naturwissenschaften nennen; die aus der zweiten hervorgehenden dürfen sodann die kosmographischen, die aus der dritten die physisch-historischen genannt werden. Zu den kosmographischen gehört die physische Geographie, ** zu den physisch-historischen die Geologie im geschichtlichen Sinne, — beide fast einzig in Betracht kommend. Lassen wir

---

* Einen anmuthigen Versuch eines rechtfertigenden Commentars dieser Eintheilung findet man in *K. Rosenkranz'* Kritischen Erläuterungen des Hegel'schen Systems. (Königsberg 1840.) [Abgedruckt in *Friedemann's* Paränesen VI.]

** D. h. die reine Geographie. Hr. Dr. Fröbel hat 1834 einen „Entwurf eines Systems der geographischen Wissenschaften" (*Fröbel's* und *Heer's* Mittheilungen, Heft I) gegeben, worin er die bisherigen Auffassungsweisen der Geographie vortrefflich kritisirt und unter anderem sehr gut zeigt, dass die politische Geographie nicht ein Theil, sondern eine Art der Geographie ist. Es wäre zu wünschen, wir erhielten über sämmtliche Theile der Naturwissenschaft so gedankenreiche Monographien, die brächten uns ein gut Stück weiter.

die beiden letzten Auffassungsweisen hier fallen, so stellen uns die einzelnen Naturerscheinungen an sich entweder nur quantitative Verhältnisse der Kraft dar, oder qualitative des Stoffes, oder modalische des individuellen Seins. Die erste Abtheilung gibt uns die Erscheinungen der Mechanik, die zweite die der Chemie, die dritte die der Morphologie oder der Naturgeschichte. Die Individuen aber sind theils Thiere, theils Pflanzen, theils Krystalle."

Wahrscheinlich werden die meisten Leser der letzteren Eintheilung den Vorzug geben. In Manchem, namentlich darin, dass Herr Fröbel die bisherige Mineralogie zerstört, kann ich beistimmen; beruhigen kann ich mich aber auch bei dieser Eintheilung nicht, namentlich ist es mir zuwider, dass die Geschichte der Erde hier eine besondre Abtheilung macht, während ich allmählich darauf gekommen bin, auch bei den ethischen Wissenschaften gar keine Geschichte als den übrigen ethischen Wissenschaften coordinirte Wissenschaft gelten zu lassen, sondern die Geschichte ruhig in Geschichte der Sprachen, der Litteraturen, der Künste, des Rechts, der Staaten, der Menschen, der Völker, der Religion, der Wissenschaften u. s. w. aufzulösen und die einzelnen Geschichten mit den respectiven Wissenschaften in der Art zu verbinden, dass mir z. B. die Geschichte des Rechts, der Religion, der Poesie u. s. w. als der zweite Theil der Rechtswissenschaft, der Theologie, der Litteraturwissenschaft, nämlich als Realisation der in dem principiellen Theil aufgestellten Principien erscheint. (Wovon ein andersmal.) Da nun die Ausstellungen, die ich gegen die hergebrachte Organisation der Naturwissenschaften machen werde, bei mir, ob ich es nun gestehe oder nicht, ein andres Bild einer solchen Organisation voraussetzen, so will ich es wagen, dem Leser dieses Bild vorzulegen.

I. Die formale Naturwissenschaft: Mathematik.
II. Die abstracte Naturwissenschaft:
  I. Mechanik.
  II. Physik. (Wärme, Elektricität, Magnetismus u. s. w.)
  III. Chemie.
III. Die concrete Naturwissenschaft:
  I. Kosmographie. (Astronomie).
  II. Geographie.
  III. Naturgeschichte.
    A. Krystallographie.
    B. Botanik.
    C. Zoologie.

Ich füge die weitere Eintheilung von drei dieser Wissenschaften bei.

Kosmographie (Astronomie):
  I. Beschreibende Astronomie oder Topographie des Himmels, auch Astrognosie genannt.
  II. Theorische Astronomie.

III. Physische Astronomie.

Geographie.

I. Die Principien des Erdlebens:
   A. Die Erde nach ihrer Weltstellung. (Stücke der sogen. mathem. Geographie).
   B. Die physikalische Geographie. (Hier Wirkung der allgem. physikalischen Agentien, z. B. der Schwere, der Wärme, des Lichts, der Elektricität, des Magnetismus u. s. w.)
   C. Die organische Geographie.
      1. Mineralogische Geographie. (Geognosie.)
      2. Botanische Geographie.
      3. Zoologische Geographie.
      4. Anthropologische Geographie.

II. Die Geschichte der Erde. (Geogonie, Geologie).

III. Resultat: Die Erde als Individuum, allgemeine Erdkunde, nicht nur Beschreibung, sondern auch Gesetze. *

Botanik.

I. Logik der Botanik: Hier z. B. die Grundsätze der Systematik u. s. w.

II. Allgemeine Botanik: Hier Histologie, Phytotomie (nebst sogen. Organographie, früher Terminologie), Physiologie und Biologie.

III. Specielle Botanik.
   A. Die Pflanzen für sich, nach Classen, Ordnungen, Familien, Gattungen und Arten geordnet.
   B. Die Pflanzen im Raum:
      a. Bot. Topographie. (Standort).
      b. Geographische Botanik.
   C. Die Pflanzen in der Zeit: Geschichte der Pflanzen (Verbreitung, Cultur, Einwirkungen des Menschen u. s. w.)

Hoffentlich erhalten wir recht bald eine begriffsmässige Eintheilung (wenn die physikalische Classe irgend einer Akademie der Wissenschaften ein halbes Dutzend Sitzungen hielte, um gemeinschaftlich eine solche zu berathen, so wäre das sicher keine verlorene Zeit); ich kann nicht mehr thun, als einige der Gedanken folgen zu lassen, die mich nöthigen, die hergebrachte lediglich juxtaponirende Anordnung für ungenügend zu halten.

Zuerst scheint es mir ein Fehler, dass man die (reine) Mathematik nicht unterzubringen weiss. Mir erscheint sie als

---

* Wird ein einzelnes Land beschrieben, so entsteht die specielle Erdkunde. — Einige Geographen, z. B. die HH. *Fröbel* und *Kriegk* haben auch von einer ästhetischen oder physiognomischen Geographie geredet; wir rechnen diese aber (die allerdings hohen Werth hat) zur National-Litteratur, zur prosaischen Kunst, nicht zur Wissenschaft (obgleich sie ihr, z. B. in Reisebeschreibungen kostbare Daten liefern kann), ganz wie die historischen Darstellungen, welche Werke der historischen Kunst sind. Dort Gemälde von Ländern und Gegenden, hier von Völkern und Menschen in gegebenen Zeiten.

die abstracteste Naturwissenschaft, nicht blos als Instrumental-, sondern als Fundamentalwissenschaft, aber auch nicht, wie blosse Mathematiker manchmal gern rühmen, als „Philosophie der Naturwissenschaft," weil nicht die Mathematik die Physik u. s. w., sondern diese jene zur Voraussetzung hat.

Dagegen dürfte es gewiss sein, dass das, was man früher angewandte Mathematik nannte (Mechanik und Astronomie, Optik, Akustik u. s. w.), gar nicht mehr Mathematik, sondern hier die Mathematik nur Instrument ist. Das Princip der sog. angewandten Mathematik ist nicht in der Mathematik selbst, sondern in der Natur der zu betrachtenden Dinge, die Mathematik ist hier, um einen kantischen Ausdruck zu gebrauchen, nur regulativ, nicht constitutiv. Gibt man dem Mathematiker, der nur dieses ist, eine in die Physik einschlagende Aufgabe, so ist er im Stande, durch Anwendung der Analysis eine Antwort (eine Formel) zu bringen, er selbst aber kann den Sinn, den seine Formel hat, nicht deuten: wäre Lagrange z. B. nur Mathematiker gewesen, so hätte er in seiner Theorie der Functionen (III^e *partie, Chap. I.*) nicht sagen können, dass nur die ersten und zweiten Functionen ($s = ft$ und $ft = bt^2$) sich in der Natur vorfinden und bestimmten Werth und Bedeutung haben, dagegen $s = ct^3$ sich nicht präsentirt. — Auch scheint es heutzutage allmählich Sprachgebrauch geworden zu sein, nicht mehr von angewandter Mathematik, sondern von mathematischer oder mechanischer Physik oder, noch kürzer, von Mechanik zu reden. Wünschenswerth wäre es indess gewesen, einen genaueren Ausdruck zu finden.

Mit dem, was sonst Physik hiess, ist man heutzutage übel dran. Ehedem war die Chemie ein Capitel der Physik (man vergl. oben bei Suckow und Hegel); seitdem Lavoisier vor sechszig Jahren den Verbrennungsprocess begriff und das Oxygen entdeckte, hat sich diese physikalische Provinz zu einem unabhängigen Reiche gemacht, ja es hat das Ansehen, als ob die Tochter, mit der Geographie (Geologie und physik. Geographie) im Bunde, die Mutter aufzehren wolle, so dass am Ende die Physik verschwinden und nur Mechanik und Chemie übrig bleiben würde. Hier fragt es sich nun: lässt sich der physikalische Stoff an Mechanik und Chemie vertheilen, oder bleibt ein Rest, der in Mechanik und Chemie nicht aufgehen will? (Wärme, Elektricität, Magnetismus u. s. w.) Vielleicht wäre es auch wohlgethan, auf die Mechanik die Chemie und erst dann die Physik folgen zu lassen.

Auch die Chemie gibt zu den bedenklichsten Fragen Anlass. Es ist gewiss von dieser wunderbaren Wissenschaft — vielleicht diejenige, welche, obgleich fast die jüngste, in unsrer Zeit am meisten geleistet hat — das Grösste auch für Pflanzen- und Thierphysiologie, für Geognosie, Geologie, physikalische Geographie u. s. w. zu erwarten (um von Agricultur, Industrie u. dgl. nicht zu reden): sie hat aber Neigung zu Uebergriffen und da fragt es sich zunächst, wie sich die sogenannte organische

Chemie (Phyto- und Zoochemie) zu Botanik und Zoologie verhält. So weit ich sehe, ist die organische Chemie wirklich Chemie, nicht aber (wie einzelne Botaniker wollen) Theil der Botanik und Zoologie; nur scheint es, müsste die Chemie sich innerlich organisiren: sie müsste zunächst einen allgemeinen Theil haben, der die (chemischen) Elemente und die Methoden sie darzustellen (die chemische Analyse) darlegte, dann einen speciellen Theil, der die in der Natur vorhandenen Verbindungen aufzeigte, also Geo-, Phyto- und Zoochemie wäre. (Chemische Combinationen für gewerbliche, pharmaceutische, metallurgische u. s. w. Zwecke sind nicht mehr reine, sondern angewandte Chemie, oder vielmehr Anwendung der Chemie.) — Die Mineralogie hat bekanntlich Berzelius ganz von der Chemie verschlingen lassen wollen; sie erscheint bei ihm als ein physisch-geographisches Excerpt aus der Chemie. Dies ist ein unberechtigter Uebergriff, den man eben so wenig billigen kann als Mohs' gewaltsame Abstraction von aller Chemie bei seiner Ansicht von der Mineralogie. Meinem Dafürhalten nach hat hier Hr. Fröbel das Richtige getroffen, indem er nur die Krystallologie (denn die Krystalle sind Individuen) zur Naturgeschichte zählt. Was in der bisherigen Mineralogie nicht Krystallologie ist, musste demnach zum Theil zur Chemie (zur Geochemie), zum Theil zur Geographie (Geognosie, Geologie) gezogen werden. Vielleicht liessen sich die Grenzstreitigkeiten zwischen der Chemie und den übrigen Naturwissenschaften am einfachsten so schlichten, dass man die allgemeine Chemie als eine Art Lautlehre, die specielle Chemie als eine Art Wortlehre betrachtete, die concreten Naturwissenschaften aber als eine Art Syntax. Der Astronom, Geograph, Krystallograph, Botaniker, Zoolog hat es mit Individuen, mit Dingen von verschiedenen Eigenschaften zu thun; der Chemiker nur mit Qualitäten und Inbegriffen von Qualitäten, die selbst nicht eigentliche Dinge, aber die Factoren aller Dinge, *seiende* Abstractionen sind, ungefähr wie in ihrer Art die Kategorien des Metaphysikers.

Gehen wir zur Kosmographie oder Astronomie über, so finden wir hier gleich unter den Fachmännern Uneinigkeit. Während die Einen die Wissenschaft in Astrognosie, sphärische, theorische, physische, beobachtende und rechnende Astronomie eintheilen, lassen Andre (z. B. Littrow) die sphärische und theorische Astronomie zusammenfallen, und Hegel theilt Einiges der Mechanik, Andres der Physik zu. Sehen wir nun die hergebrachte Eintheilung an, so fällt gleich in die Augen, dass die sogen. rechnende Astronomie kein Theil der Astronomie ist, sondern nur Anwendung der Mathematik auf Astronomie (so wenig die Physiologie ein Theil der Tanzkunst ist, weil man zum Tanzen die Beine braucht und die Physiologie das Gehen erklärt). Eben so wenig ist das, was man beobachtende Astronomie nennt, ein Theil der Astronomie, sondern kann nur Gegenstand einer Anmerkung sein. In der Botanik braucht man

Mikroskop und Pincetten und in der Chemie Wagen, Thermometer, Retorten u. s. w., wie in der Astronomie Teleskope u. s. w.: die Anweisung zum kunstmässigen Gebrauche dieser Instrumente ist natürlich kein Theil der Wissenschaft. So bleibt uns denn nur das oben Angegebene (beschreibende, theorische und physische Astronomie), wobei wir uns in zwei Stücken von dem Hergebrachten entfernen. Einmal fassen wir die physische Astronomie als das, was der Name besagt, nämlich lediglich als unser Wissen von der Gestalt, Grösse, Masse, Dichtigkeit, Atmosphäre, von den optischen und thermologischen Eigenschaften der Himmelskörper. Dann aber theilen wir die abstracten Principien, welche Kepler und Newton gefunden, als Mechanik des Himmels (mécanique céleste; Hegel sagt: Absolute Mechanik) der abstracten Naturwissenschaft, zu. Will man sich diese Scheidung des Abstracten vom Concreten nicht gefallen lassen, so ist die nächste Consequenz davon, dass man dann auch die Chemie aufheben und die Stücke derselben an die Geographie, Krystallologie, Botanik und Zoologie vertheilen muss, was man sicher nicht wollen kann. Denn zur Geognosie, physikalischen Geographie, Krystallologie, Physiologie u. s. w. braucht man gerade so die Chemie, wie die Kosmographie (Astronomie) in der obigen Auffassung die mécanique céleste braucht und diese wieder die Mathematik.

Gehen wir zur Geographie über, so zeigt sich die alte Eintheilung in mathematische, physische und politische Geographie als ganz unbrauchbar. Die politische Geographie ist, wie Hr. Fröbel sehr richtig bemerkt hat, kein Theil, sondern eine Art der Geographie, oder genauer, eine Anwendung der Geographie, eine Darstellung des Stoffes, deren leitende Idee nicht mit dem Stoffe selbst gegeben ist, sondern in einem, dem wissenschaftlichen Material fremden Zwecke ihren Grund hat. Sieht man ganz genau zu, so möchte sich finden, dass das, was früher politische Geographie genannt wurde, in zwei Wissenschaften rein aufgeht: in der historischen Geographie und in der Statistik. (Will man dasjenige Stück der historischen Geographie, welches die heute gegebene Verknüpfung von Mensch und Erdboden darlegt, politische Geographie nennen, so ist der Name ganz brauchbar, um eine Disciplin für höhere Bürgerschulen, für die Belehrung des gebildeten Publikums u. s. w. zu bezeichnen). So bleibt uns nur das, was man mathematische und physische Geographie nennt (nebst der sogen. topischen). Obgleich wir nun, bei der grössten Verehrung für Ritter's unermessliche Leistungen, mit der Ritter'schen Definition der Geographie, nach welcher dieselbe „das Band der Natur und Menschenwelt" ist, nicht glauben ausreichen zu können (wobei wir indess es für recht halten, dass auch die reine Geographie ein anthropologisches Element habe, indem die Erde als Wohnplatz der Menschheit zu der Geschichte unsres Geschlechts und zu allen menschlichen

Interessen ein immanentes Verhältniss hat), so können wir uns doch auch der Fröbel'schen Thesis, dass die reine Geographie keine Länder, sondern nur (sich vielfach durchkreuzende) orographische, hydrographische, klimatische, geologische, phytologische, zoologische und ethnographische Regionen anerkennen dürfe, nicht unbedingt anschliessen, vielmehr müssen wir (für den dritten Theil der Geographie, s. o.) den Ritter'schen Begriff „von der Individualität der Erdräume" gelten lassen, wogegen wir es für den ersten, principiellen (s. o.) ganz in der Ordnung finden, mit Hrn. Fröbel nur Regionen zu statuiren und Kant's Wort: * „Alle Erdbeschreibung, so fern sie System sein soll, muss von der Kugel, als der Idee des Ganzen, angefangen werden, und darauf stets Bezug haben," in Ehren zu halten. ** Zwischen dem dritten Theil der Erdkunde (s. o.) und derjenigen Anwendung der Geographie, welche man die historische nennen kann, wird es dann in Zukunft wohl noch mancherlei Grenzstreitigkeiten geben. Bekanntlich war Montesquieu, so viel ich glaube, der Erste, der den Einfluss der Natur, des Bodens, des Clima's auf die geistige und sittliche Entwickelung der Nationen darlegte; in unsrer Zeit weiss man nun sehr gut, dass dieser Einfluss nicht die ganze Geschichte erklärt, sondern durch ihn nur Eine Seite der Historie gegeben ist, indem, wie Ritter schön sagt, „noch ein andres Gebiet, das der inneren Antriebe, der von dem Aeussern unabhängigen rein geistigen Natur in der Entwickelung der Völker und Staaten zur vergleichenden Untersuchung übrig bleibt, als würdiger Gegenstand einer leicht noch glücklicheren und nicht minder lohnenden Forschung." *** Wenn nun die Geographie in Ritter ebenfalls „das erregende Wesen der äusseren Naturverhältnisse auf den Entwickelungsgang der Menschen" zur Anschauung bringen will, so ist das sehr wohlgethan, nur fragt es sich, wie weit die reine Geographie diesen Gesichtspunkt darf geltend machen, wie weit sie ihn den ethischen Wissenschaften überlassen muss. Meinem Gefühle nach müssen wir unter den ethischen Wissenschaften neben der Statistik und Ethnographie eine historische Geographie haben, in

---

* Phys. Erdbeschr. herausg. von *Vollmer*, Bd. I. S. 10.

** Indess dürfte die in dem sonst so ausgezeichneten *B. Studer*'schen Lehrbuch der physikalischen Geographie und Geologie (Erstes Capitel [Band], Bern 1844) gewählte Anordnung nicht das letzte Wort in dieser Sache sein. Hr. *Studer* nämlich subsumirt sämmtlichen Stoff der physikalischen Geographie unter physikalische Principien oder Agentien, von denen er fünf (Gravitation, Wärme, organische Kraft, elektrisch-magnetische Thätigkeit und Lichtverhältnisse) als hier in Anwendung kommend, auswählt. Das scheint aber nicht die von dem Begriffe der Geographie geforderte Anordnung, welche vielmehr die Erscheinungen der Erdwelt in ihrer Verbindung im Raum zu betrachten, nämlich zu beschreiben und zu erklären hat.

*** Womit man den herrlichen §. 4. (über die Geisteskraft; auch den Anfang des §. 2.) in *W. v. Humboldt's* Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues vergleichen möge.

letzterer aber müsste die Geschichte weniger aus der Geographie, als die Geographie aus der Geschichte erklärt werden. Die Teleologie ist, weil sie oft einfältig gebraucht worden ist, zum Gespött geworden; aber dieser Spott möchte nicht viel klüger sein als jene Einfalt, die Gott preist, dass er der Katze just da die Löcher in das Fell gemacht hat, wo die Augen stehen sollen. Die Erde ist ohne Zweifel für den Menschen bestimmt, folglich muss eine prästabilirte Harmonie zwischen dem Menschen (und seiner Geschichte) und den Erdräumen, als den der Geschichte untergelegten Localen, bestehen, folglich muss das Princip für die historische Geographie in der Geschichte gesucht werden. — Dies beiläufig.

Was dann endlich die Naturgeschichte betrifft (für die man auch einen charakteristischeren Namen finden sollte), so haben wir schon oben gesagt, dass uns die Fröbel'sche Aufhebung der bisherigen Mineralogie wohlbegründet erscheint, so wie dass wir die sogen. organische Chemie zur Chemie, nicht aber die Phytochemie zur Botanik, die Zoochemie zur Zoologie rechnen. Das über die Botanik versuchte Schema (s. o.) zeigt, dass wir Anatomie und Physiologie der Naturgeschichte (die freilich desshalb einen andern Namen erhalten sollte) subordiniren. Wenn wir neben der botanischen und zoologischen Geographie, als Theilen der Geographie, noch eine geographische Botanik, eine geographische Zoologie, als Theile der Naturgeschichte, statuiren, so erklärt sich das so, dass in der botanischen Geographie z. B. die Erdoberfläche als Ganzes, und zwar in so fern sie Vegetationsdecke ist, zu Grunde liegt, während in der geographischen Botanik die Verbreitungssphären der einzelnen Species der Gegenstand sind — dort geographisches, hier botanisches Interesse. Ob sich das, was oben Geschichte der Pflanzen (und so der Thiere) genannt worden ist, eine Stelle in der Darstellung der Naturgeschichte erwerben kann, muss abgewartet werden. Dass aber die Geschichte der Naturwissenschaften in dem obigen Schema keinen Platz gefunden hat, erklärt sich dadurch, dass dieselbe keine Natur-, sondern eine ethische Wissenschaft ist. Die Geschichte der Natur gehört in die Naturwissenschaft, nicht aber die Geschichte der Naturwissenschaft, obgleich sie zu wissen zum Berufe der Naturgelehrten (savant) gehört.

Sehe nun der geneigte Leser zu, was er mit diesen Andeutungen, bei denen mir die Feder gar oft gestockt hat, anfangen kann. Sie haben ihren Zweck erreicht, wenn sie eine bessere Darstellung hervorrufen. Ich freue mich, dass ich mich *tant bien que mal* durch diesen Wald durchgearbeitet habe und wieder auf bekannten Boden komme.

Zunächst entstünde jetzt die Frage, was auf unsern Universitäten geschehen müsste, um denjenigen, welche einmal an Gymnasien und h. Bürgerschulen mathematisch-naturkundlichen Unterricht geben wollen, die Erwerbung der dazu nöthigen Fach-

bildung zu ermöglichen. Obgleich ich Einiges über diesen Punkt in petto hätte, so lasse ich ihn doch hier fallen; mögen Naturgelehrte, die zugleich Pädagogen sind und die mathematischen, physikalischen und naturhistorischen Seminare auf unsern Universitäten kennen, den Gegenstand behandeln.

Dagegen dürfen wir wohl festsetzen, dass, wenn man mit der Zeit auf unsern Gymnasien den naturkundlichen Unterricht nicht mehr blos *par manière d'acquit* und um in den Programmen davon reden zu können, sondern thatsächlich geben will, die Gymnasien für ihre Ober- und theilweise auch für die Mittelclassen zwei Fachlehrer haben müssen, etwa einen für Mathematik, Mechanik, Physik und Kosmographie, den andern für Chemie, (reine) Geographie und Naturgeschichte; eine höhere Bürgerschule wird drei solcher Fachlehrer brauchen, und zwar wird man verlangen dürfen, dass der erste zugleich mit der mechanischen, der zweite zugleich mit der chemischen Technologie und der dritte mit der Waarenkunde bekannt sei, nicht um diese Dinge förmlich zu lehren, wohl aber um in ihrem Unterricht auch der industriellen Anwendung andeutend zu gedenken. Anstalten, wie mehrere schweizerische Cantonsschulen, in denen zwei gleichberechtigte und für den Unterricht durchaus getrennte nebeneinander bestehende Schulen in Beziehung auf die Lehrer zu einem Ganzen verbunden sind, befinden sich in der günstigen Lage, dass sie für einzelne Fächer an den beiden Anstalten nur Einen Lehrer brauchen. Dass ich zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachlehrern nur durch Gymnasium und Universität classisch, philosophisch und pädagogisch Gebildete für tüchtig halte, braucht wohl kaum gesagt zu werden: um Andern Bildung zu geben, muss man erst selbst ein Gebildeter sein. Ich weiss recht gut, dass viele verdiente Naturkundige den Begriff des Fachmanns anders auffassen, aber ich kann ihnen nicht beistimmen. Meiner Ansicht nach muss jeder Fachlehrer an einer höhern Schule fähig sein, in den zwei oder drei untern Classen alle Fächer der Schule zu lehren (der Chemiker z. B. Latein); in den mittleren Classen muss jeder Fachlehrer im Stande sein, die seinem Fache verwandten Fächer zu lehren (der Mathematiker z. B. Naturgeschichte); dagegen kann nicht mit Billigkeit verlangt werden, dass ein Fachlehrer auch in den obern Classen Dinge lehre, deren Studium er nicht zu seiner Lebensaufgabe gemacht hat. (Z. B. der Lehrer für Mathematik, Mechanik und Physik zugleich Chemie, oder Geographie oder Naturgeschichte; der classische Philolog zugleich Deutsch oder Französisch oder Englisch).

Setzen wir nun den Fall, wir hätten die geeigneten Männer zu diesen Lehrstellen und die Stellen wären ebenfalls fundirt und besetzt: so entsteht die Frage: Was und wie soll gelehrt werden?

Bleiben wir zunächst bei dem Was.

Dass die Lehrer den Versuch nicht machen dürfen, von

dem Stoffe der verschiedenen Disciplinen, den sie sich selbst anzueignen gewusst haben, so viel als eben gehen will in die Köpfe der Schüler zu bringen, ist bereits im Eingange gesagt, wo von dem Fehler des „wissenschaftlichen" Unterrichtes auf Schulen die Rede war. Wissenschaft und Bildung sind Zweierlei: letztere ist einerseits weniger, andrerseits mehr. Die Schüler aber sollen gebildet werden, nicht mehr, nicht weniger. Zur Bildung aber gehört es nicht, dass man etwa alle Sorten von Affen oder alle Neben- und Zuflüsse des Jenisei kenne.

Dass die Lehrer aber eben so wenig die Einzelnheiten gering schätzen und etwa nur Allgemeinheiten: Principien, Gesetze, Classificationen u. dgl. lehren dürfen, ist eben so klar: wenn auch für den Metaphysiker das Allgemeine das Erste ist, so ist doch für den sich entwickelnden Geist das Einzelne das Erste, aus dem ihm das Allgemeine (wenn es anders Leben und Kraft im Bewusstsein haben und wirken soll) auf analytischem Wege genetisch entstehen muss.

Es muss für den schulmässigen (erziehenden, bildenden) Unterricht demnach ein Mittelweg gesucht und ein solches

Quale und *Quantum*

von mathematisch-naturwissenschaftlichen Einzelnheiten in die Anschauung und Vorstellung des Schülers gebracht werden, dass daraus das Allgemeine genetisch erwächst. Wo man nur auf Dressur hinarbeitet, kann man schneller zum Ziel kommen (etwa wie die Jesuiten für Weltleute compendiöse Methoden *de faire son salut* hatten); will man Mathematik und Naturwissenschaften pädagogisch (erziehend) lehren, sollen die Schüler durch die Schule einer echten Weltansicht entgegengeführt werden, so gibt es nur diesen Weg.

Wenn nun die erste Arbeit sein muss, eine begriffsgemässe Encyklopädie der Naturwissenschaften zu schaffen, die zweite, Lehrer zu bilden, so wird die dritte sein müssen, aus sämmtlichen mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen diejenigen Partien auszuwählen, welche in den Schulunterricht gehören. Die Grundsätze für diese Auswahl sind theils in dem Lehrobject, theils in der Natur des jugendlichen Geistes, theils in der Natur der Bildung, die man erzeugen will, gegeben. Die letztere Rücksicht verlangt, dass die Auswahl qualitativ und quantitativ für das Gymnasium eine andre sei als für die h. Bürgerschule; — die pädagogische Rücksicht verlangt, dass diejenigen Partien ausgewählt werden, welche zu dem jugendlichen Geiste und Gemüthe ein natürliches Verhältniss haben, sodann als Fundamente zu spätern Studien, wo möglich mehrere Fächer dienen können, endlich in ihrer Gesammtheit ein Ganzes machen, aus dem ein zum Denken angeführter junger Mann eine achtbare Weltansicht ableiten kann; — die Rücksicht auf das Object verlangt, die Auswahl der Partien so zu treffen, dass das Ausgewählte in seiner Vereinzelung verständlich sei und die Gesammt-

heit des Ausgewählten, wenn auch kein vollständiges, so doch auch kein untreues Bild des Ganzen gebe und die Beziehung auf das Ganze stets im Auge gehalten werde.

Es ist für sich klar, dass eine solche Auswahl nur durch mehrjährige Thätigkeit Vieler getroffen werden kann. Zuerst müssten die naturwissenschaftlichen Specialitäten, jeder für sein Fach, eine solche Auswahl von Partien treffen. Diese würden aber theils zu Viel auswählen, theils bei ihrer Auswahl den pädagogischen Forderungen nicht genugsam Rechnung tragen. Somit müssten Naturgelehrte, die zugleich Schulmänner und Pädagogen sind, die getroffene Auswahl revidiren. Wäre das geschehen, so müssten die ausgewählten Partien wieder vereinigt werden; nämlich schulmässig vereinigt, es müssten „Schulwissenschaften" daraus gemacht werden. Man wolle diesen Ausdruck nicht missverstehen. An und für sich ist keine Wissenschaft Schulwissenschaft, die Geographie so wenig als die Astronomie. Man kann aber aus jeder Wissenschaft gewisse Partien auswählen, um sie in die Schule zu bringen und so entstehen Schulwissenschaften, Disciplinen. So ist die mathematische Geographie der Schulbücher eine Verbindung von geographischen und astronomischen Fragmenten; so vereinigen die Lehrbücher der Religion Fragmente der Dogmatik, der (theologischen) Moral, der Litteratur- (biblische Bücher) und der Religions- und Kirchengeschichte. So hat man aus der classischen Philologie eine Auswahl für Gymnasien gemacht und nennt diese Auswahl classical learning u. s. w., die Bildung daran classische Bildung. So nun müsste man auch die für die Schule geeigneten Partien der (math. und) Naturwissenschaften zu Schulwissenschaften vereinigen. Das Princip dieses Vereinigens kann nun nicht blos in den Objecten, es muss zugleich in den pädagogischen und scholastischen Anforderungen gesucht werden. Letztere machen Trennungen und Combinationen nöthig, über welche der Naturgelehrte, dem die Schule unbekannt ist, die Hände über dem Kopfe zusammenschlägt. Ich mache meine Ansicht durch ein paar Beispiele deutlich. Ein Gymnasiallehrer für Chemie, (reine) Geographie und Naturgeschichte wird das Mathematische aus der Geographie (s. o.) seinem Collegen für Mathematik, Mechanik und Physik ganz überlassen können, eben so wird dieser College vielleicht den ganzen dynamischen (rationellen) Theil der physikalischen Geographie in die Physik hineinnehmen können; die Krystallologie wird sich theils mit der Chemie, theils mit der Stereometrie verbinden lassen, und so lassen sich auch die botanische, zoologische, anthropologische Geographie mit der geographischen Botanik, Zoologie u. s. w. vereinigen. In höheren Bürgerschulen wird man hier und da anders trennen und verbinden müssen als in den Gymnasien. Ist das hier empfohlene Verfahren durch die Natur des schulmässigen Unterrichts geboten (und davon bin ich überzeugt), so werden die Fachlehrer, weil sie den Stoff über-

schauen, den Schulbedarf aus sämmtlichen mathematischen und naturwissenschaftlichen Disciplinen für Gymnasien bequem in zwei, für h. Bürgerschulen in drei nicht zu grosse Schulbücher bringen können. Man wird diese Schulbücher nicht mit Compendien (wie sie der akademische Unterricht braucht) verwechseln: Compendien geben das Ganze in verjüngtem Maassstabe; Schulbücher geben instructive Partien, diese aber ausgeführt; Compendien sind Landkarten, Schulbücher sind Landschaften. Ich weiss recht gut, dass bei der heutzutage unter vielen Schulmännern grassirenden „Wissenschaftlichkeit" solche Schulbücher anfangs nicht zu viele Liebhaber finden würden; man wird aber mit der Zeit darauf kommen müssen, wenn unsre Schulbildung nicht entweder an einer unverzeihlichen Einseitigkeit leiden oder am schlechten Encyklopädismus zu Grunde gehen soll. Man stelle sämmtliche Lehrbücher, die ein Gymnasiast oder Realschüler heutiger Zeit in der Classe gebraucht, zusammen, ziehe die Summe der wissenschaftlichen Einzelnheiten, die sie enthalten, und frage sich alsdann, ob man sich getraue, diese Unmasse von Daten zu lernen. Herr Alexander von Humboldt, der doch einen ziemlich guten Kopf hat, wird sich wahrscheinlich schön bedanken.

Bevor wir nun das Was verlassen, um zum Wie zu kommen, wollen wir erst eine Frage erörtern, die sowohl auf das Was als auf das Wie Bezug hat. Diese Frage ist die nach dem Zwecke des schulmässigen Unterrichtes in Mathematik und Naturkunde, nach der pädagogischen Bedeutung. Ich werde mich hier auf Andeutungen beschränken müssen, weil auch das Ungenügende, was ich über den Gegenstand zu sagen wüsste, mehrere Bogen einnehmen würde, die ich lieber einer sachkundigeren Feder offen lasse.

Bevor wir nun die Bildung zu bestimmen suchen, welche die Jugend an einem schulmässigen Unterricht in Mathematik und Naturkunde gewinnen kann, wollen wir zuvor eine Concession machen. Ein Theil der Gymnasialschüler widmet sich später Berufen, die mehr oder minder auf Naturkenntnissen beruhen, z. B. der Beruf des naturwissenschaftlichen Lehrers, des Arztes, des Cameralisten u. s. w. Die Schüler der h. Bürgerschule widmen sich der Mehrzahl nach entweder der rationellen Urproduction (Land- und Forstwissenschaft, Bergbau u. s. w.), oder den höheren Gewerben (Ingenieurkunst, Maschinenbau, mechanische oder chemische Fabrication u. s. w.), oder auch irgend einem Berufe des Verkehrs (Handel, Schifffahrt u. s. w.): für alle diese sind Mathematik und Naturwissenschaften nicht blos Gegenstand der allgemeinen (humanen), sondern auch der Berufsbildung. Obgleich nun Gymnasien und h. Bürgerschulen nicht Anstalten für Berufsbildung sind und den späteren Besuch solcher nicht überflüssig machen können: so ist doch nicht abzusehen, warum sie den Anforderungen unsres Lebens, das einmal auf dem Princip der Arbeitstheilung beruht, nicht einigermassen Rechnung tragen sollten.

Dies thun sie, wenn der mathematisch-naturwissenschaftliche Schulunterricht die Schüler mit hinlänglichen Kenntnissen und Fertigkeiten versieht, um nach dem Abgange von der Schule über die Elemente hinaus zu sein und um einen wahrhaft wissenschaftlichen Unterricht mit Leichtigkeit und Frucht benutzen zu können. Mir sind mehrere bedeutende Gelehrte bekannt, welche gestehen, dass der Schulunterricht, den sie genossen, ihnen für ihr Fach nicht weniger genützt habe als der akademische Fachunterricht. Dies müsste Regel werden.

Wir knüpfen jetzt an das S. 195 Gesagte an und fragen zunächst nach den Vortheilen für *theoretische* Bildung. Innerhalb dieser haben wir als das Erste die philomathische Bildung.

Der nächste Zweck derselben wird nun natürlich in der Erwerbung von Kenntnissen bestehen, und zwar muss das Quale und Quantum dieser Kenntnisse ein solches sein, dass im Schüler nicht nur für die Dauer der Schulzeit, sondern für sein ganzes Leben ein Interesse für den Gegenstand der mathematischen Naturwissenschaften entsteht. * (Natürlich gilt dasselbe auch für den Unterricht in den ethischen Fächern.)

Zu dem Ende wird man aber nicht nur die bis vor Kurzem fast ausschliesslich geübte Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts mit einer besseren vertauschen müssen (wovon unten), man wird sich auch zu entschliessen haben, in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulbedarf Vieles aufzunehmen, was dermalen darin fehlt, namentlich auf den Gymnasien. Ich bin z. B. ganz ungenirt der Ansicht, dass es in dreissig Jahren einem gebildeten Manne eben so schimpflich sein muss, die Elemente der Chemie zu ignoriren als es jetzt ist, wenn Einer „seinen *casum* nicht zu setzen weiss“ oder Schiller und Goethe nicht kennt. Wenn ich hier zunächst die Chemie genannt habe und von ihr behaupte, sie müsse Lehrgegenstand auch der Gymnasien werden, so kommt das, abgesehen von der propädeutischen Stellung der Chemie zu so vielen andern reinen und angewandten Naturwissenschaften, daher, weil die Chemie einen pädagogischen Vortheil bietet, der auch die Sprachen für die Schule so wichtig macht. Wie die Sprachen nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können geben, so auch die Chemie: der Lehrling des Chemikers wie der des Sprachlehrers bekommen zugleich Etwas zu thun: was bei dem Einen Uebersetzung eines Autors heisst, das heisst dem Andern chemische Analyse; was für den Einen ein Pensum zum Uebersetzen in die fremde Sprache ist, das ist dem Andern eine chemische Synthese. Dieser Umstand allein muss Mathematik und Chemie zu den beiden Mittel-

* Freunde der *Herbart*'schen Philosophie und Pädagogik werden bemerken, dass ich hier einen ihnen geläufigen Satz bringe. Da ich ihn indess gefunden, bevor ich Herbart's Schriften kannte, so bleibe ich bei meiner Terminologie: was Herbart empirisches Interesse nennt, nenne ich das philomathische.

punkten des schulmässigen Unterrichts in der Naturkunde machen. *

Indem dann ferner die meisten Berufe mehr oder minder Anwendung irgend einer Partie der Naturwissenschaften sind, und es sicherlich zur Bildung gehört, auch die ökonomische Seite unsres Lebens einigermassen zu kennen — was in unsrer Zeit und namentlich in dem lieben Deutschland, wo alle Welt aus dem Dintenfasse irgend einer Kanzlei leben will, besonders wünschenswerth ist, — so entsteht daraus für den mathematisch-naturkundlichen Unterricht die heilige Pflicht, den Schüler beiläufig (ohne in einen Cursus der Technologie auszuarten) über die Natur und das Verhältniss der auf Gewinnung, Verarbeitung und Vertrieb der Naturstoffe gegründeten Gewerbe zu belehren. (Gleiches für die geistigen Berufe zu thun, ist Pflicht der mit den ethischen Fächern betrauten Lehrer). Um einen Beruf zu wählen, muss man wenigstens wissen, welche Berufe es gibt. Wo diese Kenntniss fehlt, hängt man vom Zufall ab, der meist ein sehr schlechter Führer ist. Was haben aber bisher unsre Schulen gethan, um die Schüler im wirklichen Leben zu orientiren?

Ein drittes Stück der aus dem schulmässigen Studium der Naturwissenschaften zu gewinnenden philomathischen Bildung ist von der Art, dass ich es kaum als Problem stellen kann, und denen, die ihr Leben der Erforschung der Natur gewidmet haben, nicht nur die Lösung, sondern auch das bestimmte Aussprechen des Problems überlassen muss. Ich meine aber so: das sittliche Leben wurzelt zum Theil in der Natur, und so haben die Wissenschaften des geistig-sittlichen Lebens Linguistik, Philologie, Logik, Psychologie, historische Geographie, Statistik, Moral, Nationalökonomie, Rechtswissenschaft, Staatswissenschaft, Pädagogik und die Geschichte u. s. w.) auch eine Seite, die aus den Naturwissenschaften hervorwächst. ** Es liegt in der Natur der Sache, dass eine wissenschaftliche Behandlung der Wissenschaften dieses Physische im Ethischen bei der Darstellung der Naturwissenschaften übergeht; es scheint aber eben so in der Natur der Sache zu liegen, dass eine schulmässige Behandlung es nicht übergeht, sondern, so viel als möglich, dem Schüler Perspectiven aus dem Physischen ins Ethische eröffnen muss, *** wie denn auch der Naturforscher, wofern er ein ganzer Mensch ist, es nicht für den geringsten Genuss und Gewinn seiner Forschungen

---

* „Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten."

Pestalozzi.

** Man erinnere sich an *Herder's* Ideen, *Ritter's* Erdkunde, *Hegel's* Philosophie der Geschichte u. s. w.

*** Dass und wie der schulmässige Sprach- und Litteraturunterricht durch die Lectüre zugleich den historischen und naturwissenschaftlichen Unterricht unterstützen kann und soll, habe ich in meiner kleinen Schrift: Die modernen Humanitätsstudien (Zweites Heft, Zürich 1843) gezeigt.

halten wird, von ihnen aus eine Ansicht der sittlichen Welt zu fassen. * Irre ich hierin nicht, so möchte darin eine der gewöhnlichsten Instanzen gegen die Anstellung solcher naturwissenschaftlichen Fachlehrer liegen, die ausser ihrem Fache gar Nichts lernen, die auf dem Gymnasium keine sprachlich-litterarische, auf der Universität keine philosophische Bildung erworben haben. Schon früher hat Hr. Dilthey in einer gedankenreichen Schulrede ** Aehnliches gesagt, *** er hat indessen doch, wie die Anmerkung zeigt, ein Anderes im Sinne: er möchte, dass die Schüler sich bei der Natur allerlei Schönes und Gutes dächten; ich möchte, dass sie auf Gedanken gebracht würden, die aus der Natur selbst stammten und auf einem durch die Sache gegebenen Wege, nicht durch zufällige Anknüpfungen, ins Ethische führten. Die in unsern Tagen oft geäusserte Furcht vor einem hereinbrechenden Materialismus und dass die Realschulen Pflanzschulen dieses Materialismus werden möchten, ist wenigstens

---

* Herr *A. v. Humboldt* sprach dies einmal in einem Briefe so aus, er erhebe sich aus der ars physica gern zu einer sittlichen Sphäre.

** Ueber einen zeitgemässen Fortschritt in der höheren Bildung. Darmst. 1840. — Auch in Friedemann's Paränesen Bd. VI abgedruckt.

*** „Mag man z. B. immerhin die Kriterien nachweisen, um deren willen der Oelbaum zur Ordnung Monogynia der Linnéischen Classe Diandria gehört; mag man den Werth der verschiedenen Sorten des von ihm gelieferten Products bestimmen: dies hindert nicht, in einem höheren auf Geistesbildung berechneten Unterrichte beim Oelbaum zugleich lehrreiche Erinnerungen zu gewähren an den Oelberg bei Jerusalem; an jenen Oelbaum, den Athene auf der Akropolis pflanzte, um im Kampfe mit Poseidon den Besitz des Landes zu gewinnen, und der, vom Brande der Perser verzehrt, ein neues Reis trieb zum glückverkündenden Vorzeichen der Wiederherstellung des Staates; an den Olivenkranz in den olympischen Spielen, der Tugend und Verdienst nicht nach dem Geldwerth schätzen lehrt; an jenen friedlichen Schatten des Oelbaums in dem Hain Akademos, wo der junge Athener wandelt am Arme des sinnigen Freundes über den Gräbern von Platon und K. Ottfr. Müller; an die sinnbildliche Beziehung des Olivenzweigs auf Sieg, Frieden, Weisheit, Humanität, Glück und Ueberfluss, welche begreiflich macht, warum die *oliva pacifera* auf den Münzen des Numa Pompilius geprägt ist; an jene Beziehung der Oliva auf den Frieden der höheren Welt, welche die älteren Christen veranlasste, das Weihwasser mit Olivenzweigen zu sprengen und Noah's mit einem Olivenblatt im Schnabel wiederkehrende Taube auf ihre Grabsteine zu setzen; an das durch einen Friedensschluss bekannte Kloster Oliva bei Danzig, welches als *oliva fructifera*, als eine Pflanzstätte für den Frieden Gottes im Christenthum einst unter den heidnischen Bewohnern des Landes gegründet wurde; endlich an jenen geheiligten Gebrauch des Olivenöls zum Salben, welcher, noch bis auf unsre Tage in Rheims wiederholt, die Homerischen Hirten der Völker in Gesalbte des Herrn umgewandelt hat. Gewiss, wir werden die gerühmte Göttlichkeit der Naturwissenschaften im Gebiete der Botanik besser erkennen und tiefer empfinden lernen, wenn die Naturgeschichte der Pflanzen, in diesem Sinn und Geist durchgeführt, mit Religion, Poesie und Geschichte, mit Litteratur und Kunst bei allen Einzelnheiten in die innigste Verbindung gesetzt wird." (Materialien dazu in Bochart's Hierozoikon, Celsius' Hierobotanikon, Scheuchzer's *Physica sacra*, Millin's Homerische Mineralogie, Beckmann's Beiträge, Sprengel's Gesch. der Medicin und der Botanik, Billerbeck's *Flora classica*, Ballenstedt's Urwelt, Link's Urwelt und Alterthum u. s. w.)

nicht ganz leer. Erkennt der schulmässige Unterricht in den Naturwissenschaften seine Pflichten, so hat es von dieser Seite mit dem Materialismus indessen keine Noth. * Dass sich aber von der Naturwissenschaft aus nicht nur Wege in Psychologie, historische Geographie, Statistik, Staatswissenschaft (Theorie und Geschichte) u. s. w., sondern auch in die Moral, die Aesthetik, ja in die Theologie (Physikotheologie!) u. s. w. finden lassen, war im vorigen Jahrhundert ein allgemein Anerkanntes (man denke an Reimarus!) und verdient in dem unsrigen wieder zur Anerkennung gebracht zu werden.

Mit der philomathischen Seite der Bildung hat sich die philosophische (die sogen. formale; — bei Herbart das speculative Interesse) zu verbinden. Hier fühle ich meine Ellenbogen wieder freier, indem ich mich lange genug mit einigen Theilen der mathematischen und Naturwissenschaften und auch lange genug mit Psychologie, Logik und Metaphysik beschäftigt habe, um über den Einfluss der Naturstudien auf philosophische Bildung einige Erfahrung zu haben. Indess ist es billig, eine einlässliche Untersuchung dieses Punktes einem philosophisch gebildeten Naturforscher zu überlassen, weshalb ich mich darauf beschränken werde, die leitenden Gesichtspunkte anzudeuten.

Unterscheiden wir in der philosophischen Seite der Bildung ein logisches und ein metaphysisches Element. Ich will sagen, unterscheiden wir die subjective Fähigkeit und Fertigkeit, seinen Geist richtig zu gebrauchen, und das objective Vermögen (will sagen Capital und Kraft) an höheren Begriffen, wie sie der Mensch zu jedem auf wahrhaftem Denken beruhenden Thun braucht.

Was gewinnt die subjective Fähigkeit?

Unser Denken hat zur ersten Voraussetzung die Anschauung. „Begriffe ohne Anschauung sind leer“ hat Kant gesagt, und Pestalozzi sagt dasselbe: „Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntniss.“

Nun reichen auch die Sprach- und Litteratur-, so wie alle übrigen ethischen Studien dem Geiste eine Fülle von Anschauungen und obendrein die nöthigsten, nämlich die Anschauungen der ethischen Wesenheiten, der intelligibeln Welt. Es würde ein Unglück sein, wie Pest und schwarzer Tod, wenn es dem sogen. Realismus je gelingen könnte, die Leitung des

---

* Hierüber sagt Hr. *Dilthey* a. a. O. treffend: „Wie Leib und Seele zusammen die Einheit des Menschen bilden und ihre Trennung den leiblichen Tod und die leibliche Verwesung herbeiführt, so geht das Materielle in den menschlichen Interessen in moralische Verwesung über, wo es von dem Geistigen abgelöst wird; aber wie die Schönheit des Leibes, von einer schönen Seele belebt, sich zum Ideal der schönsten Form gestaltet, so wird auch das Materielle das Element des Lebensglückes und die (eine!) „Schule der Bildung, wenn das geistige Princip es durchlebt und veredelt.“

öffentlichen Unterrichts in seine unheiligen Hände zu bekommen; kurzsichtig und engherzig wie er ist, kennt er nur das sinnliche Bewusstsein, schätzt er nur die durch die Sinne vermittelte Anschauung. Es ist aber sicherlich auch ein Unglück für Europa gewesen und namentlich für Deutschland, dass der sogen. Humanismus * das Schulwesen so lange geleitet und Millionen von Individuen um den Besitz und Genuss der einen Hälfte der Welt betrogen hat. Freilich lernt am Ende auch der Schüler des Humanisten so viel sehen, um einen Tisch von einem Stuhl und einen Folianten von einem Octavband unterscheiden zu können, viel mehr darf man aber nicht verlangen. Soll der Mensch sehen und hören, überhaupt seine Sinne gebrauchen lernen; soll er die Fähigkeit und Fertigkeit gewinnen, sinnliche Erscheinungen *secundum legem artis* wahrzunehmen und zu beobachten; soll er weder als *bête* dastehen, die nicht sieht, was ist, noch als *sot*, der sieht, was nicht ist (wie ein Schelling'scher Naturphilosoph): so bleibt kein anderes Mittel, als ihn in der Jugend schulmässig in den Naturwissenschaften zu unterrichten. ** Man ist in einer spasshaften Verlegenheit, wenn man einen Beweis für diese These liefern soll. Die, welche den Beweis verstünden, verlangen ihn nicht, die welche ihn verlangen, verstünden den Beweis nicht. Tüchtige Lehrer der Naturwissenschaften allein können hier helfen, indem sie bei öffentlichen Prüfungen ihre Schüler Dinge thun lassen, von denen die humanistisch-geschulten „höchstgeehrten Anwesenden" innerlich gestehen müssen, dass es doch eine schöne

---

* Obgleich die meisten sogen. Humanisten von der classischen Philologie Profession gemacht haben, so würde man doch dem Alterthum und der echten Wissenschaft des Alterthums sehr Unrecht thun, wenn man ihnen die Sünden des Humanismus aufbürden wollte. Der Humanismus ist ein Amalgam der negativ-religiösen Ansicht des Mittelalters und der classischen Erudition. Die Alten waren zu gesunde Naturen, um die Natur nicht zu studiren. Sagt doch sogar Cicero, der doch kein Plinius und noch weniger ein Aristoteles oder Archimedes war: *Naturae contemplatio animorum ingeniorumque naturale quoddam pabulum est.* Die „Humanisten" lassen das übersetzen, et *voilà tout*. Wie sollten sie auch mehr thun? Haben sie doch nicht einmal die vor ihrer Nase liegende so leichte Entdeckung gemacht, dass der schulmässige Sprach- und Litteraturunterricht mehr sein soll als der Name besagt, — was sie schon von *Herder* hätten lernen können, der mit dem Tone des Vorwurfs ihnen sagte: „Sobald von Sprache die Rede ist, glaubt der grosse Haufe, dass man von ihr als ein Grammatiker spreche. Sie als das Organ unsrer Vernunft und gesellschaftlichen Thätigkeit, als das Werkzeug jeder Cultur und Unterweisung, als das Band der Geselligkeit und guten Sitten, als das echte Mobil zu Beförderung der Humanität in jeder Menschenclasse zu betrachten, davon sind wir weit entfernt."

** Neben den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht stellt sich dann in einer planmässigen Erziehung der Unterricht im Zeichnen und in der Musik; im Turnen, Schwimmen, Fechten, Schiessen, Reiten, Tanzen, und wo möglich in irgend einer mechanischen Beschäftigung zur Bildung der Hand.

Sache um diese Dinge ist und schade, dass sie dieselben nicht auch gelernt.

Das Denken ist aber eben so wenig ohne Gedächtniss möglich. Nun meint man freilich, das Gedächtniss unserer Schüler werde an Scheller und Passow, an Buttmann und Zumpt (der chronologische Abriss von Kohlrausch nicht zu vergessen!) und Aehnlichem genug geübt; und es bedürfe es nicht zu dieser Gedächtnissübung und Last noch einiger Tausend Namen von Pflanzen, Thieren, Mineralien, Stoffen, Ländern, Flüssen, Bergen und Sternen. Das wäre schön und gut, wenn das Gedächtniss, wie man gemeiniglich meint, ein sogenanntes Vermögen wäre, das man dann allerdings an jedem beliebigen Stoffe gleich gut üben könnte. So steht es aber nicht. Das Gedächtniss ist nichts ohne seinen Inhalt, und ist in diesem Inhalte eine wesentliche Lücke, so bekommt der Mensch (da man ohne Materialien nicht bauen kann) auch einen lückenhaften Verstand. Wer hat nicht tiefe Mathematiker oder Philologen oder Theologen gesehen, die den einfachsten Rechtsfall nicht richtig zu entscheiden vermochten? Wer hat nicht geniale Juristen, Philologen, Theologen gekannt, die nach hundertmal wiederholter Erklärung unfähig wären, eine auf den einfachsten mechanischen Gesetzen beruhende Maschine zu begreifen? Der Himmel erlöse uns endlich von dem Phantom, das die Humanisten „formale Bildung“ genannt haben! Es ist in der That zu spasshaft, vom Pferde zu verlangen, es solle nicht nur seinen eigenen, sondern ausserdem noch jeden dem Eigenthümer beliebigen Schatten werfen.

Dies führt uns auf das Denken im engeren Sinne, auf die Bildung der Begriffe, Urtheile, Schlüsse.* Nun wird Niemand leugnen, dass das, was man Verstand, Urtheilskraft und (formale) Vernunft nennt, an den ethischen Studien in sehr umfassender Weise erworben und geübt wird; wer sich aber mit der Natur des menschlichen Geistes vertraut gemacht hat, der wird eben so wenig leugnen, dass die ethischen Wissenschaften nicht allen Verstand geben, sondern es Arten des Verstandes, des Urtheils, der (formalen) Vernunft gibt. Ist die Erziehung des Menschen vollendet, so bringt es die Natur unserer Lebensordnung mit sich, dass Jeder ein Fach ergreift und sich den Verstand dieses Faches zu erwerben sucht; im schulmässigen (erziehenden) Unterrichte handelt es sich aber neben Anderem auch darum, „den gesammten Inhalt des Wissens in bedeutenden Umrissen vorzuführen, so dass jedes schlummernde Talent sich zu seinem Gegenstande kann angelockt fühlen;“ ** es handelt sich ferner darum, „ein zur Vielseitigkeit der Bildung

---

* Auf die Bildung, nicht zugleich auf die Theorie dieser Bildung, welche in einer der ethischen Wissenschaften, der Logik, gelehrt wird.

** *Schleiermacher*, Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinne. Berlin 1808.

(und zur Festsetzung des Charakters) nothwendiges mannichfaltiges und zwar gleichschwebendes Interesse“ * zu erzeugen; und so wird es sich endlich ebenfalls darum handeln (was schon mit dem Vorigen gesetzt ist), dem Schüler nicht nur zwei oder drei Arten von Verstand, sondern wo möglich zu zehn oder zwölf Arten von Verstand zu verhelfen. Wir haben schon oben den chemischen Unterricht mit dem Sprachunterrichte verglichen; wer Beides genossen hat, der weiss, dass jedes einen besondern Verstand gibt, von denen keiner den andern ersetzen kann. Möchte es philosophisch gebildeten Naturforschern gefallen, über die bei ihren Studien in Anwendung kommenden Geistesoperationen und zwar im Unterschiede von den Geistesoperationen, wie sie einige ethische Wissenschaften erheischen, einmal gründliche Belehrung zu geben. Vorläufig lässt sich schon viel aus den Logischen Untersuchungen des so gelehrten als scharfsinnigen Trendelenburg entnehmen.

Neben der Begriffsbildung, den Urtheilen, den verschiedenen Formen des deductiven, inductiven und analogischen Schliessens u. s. w. kommt dann in der Logik das Eintheilen der Begriffe und überhaupt die Methode in Betracht. Wie wichtig es für alles Erkennen und Handeln ist, ordnende Begriffe, Gattungen und Arten, Aehnlichkeiten und Unterschiede auffinden zu können und dabei in der Regel das Wesentliche (das punctum saliens, den Nagel auf den Kopf) zu treffen, ist bekannt genug, da Jeder fühlen muss, dass ohne das keine Uebersicht, keine freie Disposition über unsere Kenntnisse, keine zweckmässige Praxis möglich ist. Nun hat schon Cuvier bemerkt, dass die Uebung in der Methode, namentlich im Classificiren, ein Hauptgewinn des naturhistorischen Studiums ist. Auch hier müssen wir, der Realisten wegen, wieder bemerken, dass das Auflösen der Begriffe (denn dies ist das wahre Eintheilen) auch an den ethischen Wissenschaften überall geübt werden kann und soll; wir müssen aber auch sagen, dass es für den erziehenden Unterricht unerlässlich ist, diese Uebung an Naturbegriffen vornehmen zu lassen. Freilich ist es wahr, dass bis vor wenigen Jahren die Humanisten nicht ganz zu schelten waren, wenn sie die „geistlosen Realien“ verachteten, weil die meisten Lehrer der Naturgeschichte die naturhistorischen Eintheilungen lediglich überlieferten, wo dann allerdings just so wenig logische Bildung erworben werden konnte, als bei dem — Sprachunterrichte unsrer Grammatisten. Dies hat sich aber durch die HH. Lüben, J. H. Schulz, Gabriel und Eichelberg, denen sich Hr. Präsident Nees v. Esenbeck durch ein methodisches Lehrbuch anschliessen will, radical geändert.

Mit der subjectiven Fähigkeit ist es aber beim Denken nicht allein gethan: der Denker muss auch ein objectives Gedan-

---

* *Herbart,* Allgem. Pädagogik und an andern Orten.

kenvermögen besitzen. Nun meint man gewöhnlich, dass man nur recht viel aus allerlei Wissenschaft zu lernen brauche, und damit hätte man auch recht viele Gedanken, und das ist insofern wahr, als man ohne solches Lernen sicherlich nicht zu Gedanken kommt. Wer aber gern auf den Grund der Dinge geht, merkt bald, dass mit den von der Erfahrung in uns erzeugten Gedanken nicht auf den Grund zu kommen ist, dass es gewisse Kategorien — Bestimmungen des Denkens und des Seins — gibt, z. B. Sein, Werden, Wesen, Erscheinung, Grund, Existenz, Ding, Eigenschaften, Inhalt, Form, Ursache, Wirkung, Substanz, Accidenz, Raum, Zeit, Continuirlich, Discret, Materie, Kraft, Endlich, Unendlich, Zeitlich, Ewig, Frei, Nothwendig, Leib, Seele, Leben, Tod u. s. w., die wie ein Nervengeflecht all unser Denken durchziehen, die wir überall als Voraussetzungen alles Denkens vorfinden, und die wir nun einmal nicht loswerden können. Bekanntlich ist es die Metaphysik, welche diese Kategorien zu durchdringen und die in ihnen liegenden Widersprüche (über welche die griechischen Philosophen, so wie Kant, Hegel und Herbart Auskunft geben) aufzulösen sucht. Nun geht es uns hier Nichts an, dass es unter den Gelehrten der verschiedenen Fächer eine Partei von Empirikern gibt, welche sich mit Halbgedanken begnügen und die bösen Knoten in den Fäden der Grundgedanken nicht fühlen wollen, und daneben eine Partei von Rationalisten, die „se jactant in contemnendis sensuum praestigiis; ubi autem ad phaenomena explicanda descendunt, destituti matheseos (und der Empirie überhaupt) auxilio maxime necessario, ineptissimas nugas effutiunt;“* — wir haben es mit dem schulmässigen (erziehenden, bildenden) Unterricht zu thun, der (wenigstens auf dem Gymnasium) seinen Zögling auch für ein späteres Studium der Metaphysik vorbereiten muss, und da ist es denn klar, dass Niemand den Metaphysiker verstehen kann, der nicht gleichmässig durch den schulmässigen Unterricht in den ethischen wie in den mathematischen und Naturwissenschaften gegangen ist. Platon wollte keinen ἀγεωμέτρητον in seiner Schule leiden; Goethe meinte, wenn er im Stande sei, eine Philosophenschule zu gründen, so litte er keinen, der sich nicht irgend ein Naturstudium gewählt; ein Dritter könnte mit gleichem Recht sagen, er lasse keinen zu seiner metaphysischen Lehre zu, der nicht zuvor am Studium fremder Sprachen seinen Geist gebildet hätte.** Der Grund ist klar: um das Centrum eines Kreises zu finden, genügt Ein Punkt der Peripherie nicht. Wer einen weiteren Beweis wünscht, kann ihn sich leicht verschaffen, er darf nur den wunderschönen Abschnitt in Hegel's (objectiver) Logik

---

* *Herbart*, De attentionis mensura.

** Vergl. Die modernen Humanitätsstudien, zweites Heft, S. 92, wo auch eine Stelle von *Fichte*.

über die Quantität zu lesen versuchen, oder Herbart's Metaphysik, oder dessen Psychologie.

Dazu kommt ein Drittes. Es ist bekannt, dass der Geist, um gut zu arbeiten, Gewohnheiten haben muss. Die schulmässigen Studien der Sprachen, Litteraturen, Geschichte u. s. w. gewöhnen nun den Geist des Knaben und Jünglings an die Art geistiger Arbeit, die der Jurist, der Theologe, der Philologe, der Historiker u. s. w. zu verrichten hat; damit ist aber im Gymnasium den künftigen Aerzten und Naturforschern, in der h. Bürgerschule fast keinem Schüler gedient. Diese alle sind nicht auf ein durch Buch und Zeugniss, sondern auf ein durch eigene Beobachtung vermitteltes sogen. unmittelbares Wissen angewiesen, und an ein solches müssen sie schon früh gewöhnt werden, wenn sie sich später in ihrem Fache zurecht und glücklich finden sollen. Der Humanismus hat auch darin geschadet, dass er, seine Schüler nur mit litterarisch vermitteltem Wissen beschäftigend, sie für künftige Erwerbung eines unmittelbaren Wissens mehr oder weniger untauglich machte, gewisse Muskeln des Geistes nie bei ihnen in Bewegung setzte, so dass die meisten gar nicht wissen, dass sie dieselben haben, wie ja auch die meisten Menschen bei unserer Culturerziehung einhändig werden. Hr. Liebig sagt gewiss zu viel, wenn er* meint, die Gegenstände der humanistischen Studien stünden „mit dem organischen Leben im Staate in keinem Zusammenhange," und wir wollen darum in Deutschland diese Studien nicht aufgeben, wenn auch „in Frankreich und England diese Gegenstände die Nation ganz unberührt lassen." Um so schlimmer für jene! Aber recht hat Hr. Liebig, wenn er es beklagt, dass die fähigsten und geistreichsten Köpfe in unsern Gymnasien den Impuls erhalten, auch wieder irgend eine der Wissenschaften des Geistes zur Aufgabe ihres Lebens zu machen. Dies muss aufhören, es kann aber erst aufhören, wenn nicht nur in den h. Bürgerschulen, sondern auch in den Gymnasien die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien gut getrieben werden, so dass Alle lernen nicht blos aus dem Buche zu lernen, und diejenigen, welche für theoretische oder praktische Beschäftigung mit der Natur Sinn haben, diesen Sinn ausbilden, diejenige Geistesgewohnheit annehmen können, die zu einem gedeihlichen Naturstudium vorhanden sein muss.

Es versteht sich von selbst, dass die philologische Bildung** zunächst an Sprach- und Litteraturstudien erworben werden muss, und dass die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien nur einen geringeren Beitrag dazu liefern können. Wenn nun aber gemeint werden sollte, dieser Beitrag sei, weil er

* A. a. O. S. 10—11.

** Soll hier nicht mehr und nicht weniger heissen, als das horazische *fari posse*. Man wird das leicht von der gewöhnlichen Technik der Sprache unterscheiden.

geringer ist, gering, so dürfte man sehr irren. Philologische *Bildung* (wie sie hier genommen wird) besteht einmal in der Kunst der (mündlichen und schriftlichen) Rede; in der Eloquenz; sodann in der Fähigkeit an eigenen und fremden Producten der litterarischen Kunst Kritik zu üben; im Geschmack. Die Prosa ist nun entweder historisch (erzählend, beschreibend, charakterisirend) oder rhetorisch (Rede, Brief, Tendenzschrift), oder didaktisch (Dialog, Vortrag, Abhandlung). Dass nun ein durch mathematisch-naturwissenschaftliche Studien * geschärfter und gebildeter Formensinn ganz anders beschreiben wird, als ein Buchgelehrter, ist für sich klar, und wer es nicht glauben will, der lese A. v. Humboldt, G. Forster, Martius, Max von Wied, Buffon, Bernardin de Saint-Pierre u. e. A.; dass ein auf den Verlauf physikalischer, chemischer und physiologischer Erscheinungen oft und vielfach gerichteter beobachtender Sinn ebenfalls für ein getreues Auffassen dessen, was erzählt werden muss, eine Fähigkeit und Fertigkeit mitbringt, die dem Buchgelehrten so oft fehlt, ist nicht minder klar. Dass die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien ebenfalls mächtig dazu beitragen, dass Jemand die rechte didaktische Schreibart erwerbe, leidet ebenfalls für den keinen Zweifel, der Abhandlungen und Vorträge von A. v. Humboldt, Goethe, K. Ritter, Ehrenberg, Liebig, Cuvier, Arago, Rob. Brown, Graham u. A. gelesen und mit manchem in Deutschland gedrucktem Theologischem, Juristischem, ja sogar Philologischem verglichen hat. Doch es handelt sich nicht von Naturforschern, sondern darum, was junge Leute, die nicht selbst gelehrte Naturforscher werden wollen, für ihre philologische Bildung aus dem naturwissenschaftlichen Studium gewinnen können. Zuerst das schon oben Genannte; dazu aber ein Stück Lexikon, das dem Schüler des Humanisten fremd bleibt, so dass ihm, auch wenn er zufällig einmal sähe, doch keine Worte zu Gebote stünden, sein Sehen auszusprechen. Soll der Schüler aber einmal in der rhetorischen Prosa Etwas leisten (oder steckt ein Poet in ihm), so dürfte ihm vielseitige Naturanschauung mehr werth sein, als alle Theorien der Dicht- und Redekunst, wie nützlich letztere aus der Feder eines Aristoteles oder Quinctilian auch sind. In der von Hrn. Dilthey citirten Crössmann'schen Denkschrift des evangelischen Predigerseminars zu Friedberg (1840) findet sich ein Aufsatz über das Lehrverfahren Jesu, woraus ich folgende Stelle hersetze: „Vor Allem ist es das Reich der Natur, welches seinen Lehrzwecken dienstbar wird; denn wenn er es mit frommer Beachtung des Kleinsten beschaut, so führt es seinem hellen Geiste, seinem weiten Herzen eine Menge von Analogien des Himmelreiches zu, welche ihm die Ideen desselben umhüllen, einkleiden, abschatten, verkörpern; welche er als bleibende Weltsymbole

* Das Zeichnen auch nicht zu vergessen!

für das Göttliche allen Menschen ans Herz gelegt wissen will. Man vergleiche die Bedeutung, welche das physische Sonnenlicht, das Menschenauge, der Fruchtbaum, das Saatkorn, der Weinstock, die Feldblume in den Lehrvorträgen Jesu gewinnt. Man erwäge den schönen Sinn der dem Herrn so beliebten Bilder von dem Säemann, vom Weinberge, von der Heerde, von der Ernte, vom Fischfange.“ Die humanistische Erziehung bringt viele Prediger, namentlich solche, die in der Stadt geboren und erzogen sind, dahin, nur die in den biblischen Schriften und sonst aufgelesenen Gleichnisse u. dergl. gebrauchen zu können: die wahre Erziehung, die auch die Natur kennen lehrt und (was aber erst unten, bei der praktischen Bildung zu erwähnen) Natursinn in den Gemüthern pflegt und pflanzt, würde den künftigen Prediger (und so auch den politischen Redner) mit einem Schatze von Naturanschauungen ausstatten und seine Phantasie und sein Gefühl befruchten. Wer wissen will, wie sich bei Dichtern Mangel des äussern Sinnes, Reichthum an Naturanschauungen, und blose Benutzung fremder Naturanschauungen unterscheidet, der vergl. Klopstock, Homer und Jean Paul. — Ob mathematisch-naturwissenschaftliche Studien nicht nur zur Eloquenz, sondern auch zum Geschmacke beitragen, wüsste ich nicht zu sagen, doch werden sie sicherlich auch in dieser Hinsicht nichts verderben.

Wir haben den Kreis der theoretischen Bildung flüchtig durchlaufen; was über die **praktische** Bildung * zu sagen ist, mag ein solcher sagen, der die Physis zu seinem Ethos gemacht und den Segen der Naturstudien an sich selbst hinlänglich erfahren hat. Wer sich nicht vorstellig machen kann, wie aus den mathematischen und Naturstudien Ideen und Maximen einer höheren Art hervorgehen können, die fähig sind, auf dem Lebenswege sichere Leitsterne des Handelns zu werden, der lese vorläufig Davy's Lebensnachrichten. So viel aber steht andrerseits auch fest, dass bei weitem das Meiste und Beste für Bildung des praktischen Geistes aus den ethischen Studien gewonnen werden, ihnen in allem Schulunterrichte das Uebergewicht eingeräumt werden muss. „Das Studium des Menschen ist der Mensch.“

Den Gewinn für ästhetische Bildung gibt man wohl am ersten zu. Ein wohlerzogener Mensch sollte nicht nur Kunst-, sondern auch Natursinn haben — freilich nicht den krankhaften der Sentimentalitätsperiode des vorigen Jahrhunderts (J. J. Rousseau, Bernardin de St. Pierre, Goethe in der Jugend). Leider scheint auch der gesunde Natursinn in unsrer fast all ihr Denken auf sociale Probleme richtenden Zeit bedeutend gelitten zu haben.

Wie es mit dem Gewinn für moralische Bildung beschaffen

---

* Gemüths- und Charakterbildung.

ist, möchte ich von einem Sachkundigen hören. Für Bildung des Nationalsinnes der Individuen scheint nichts zu hoffen, da Mathematik und Naturwissenschaften auch nicht einmal in der Darstellung von der Nationalität ihrer Bearbeiter abhängig sind; dagegen können sie zur Bildung eines (auch nöthigen) europäischen Gemeinbewusstseins beitragen.

Und endlich die religiöse Bildung? — Indess werden wir im vierten Jahrzehend des neunzehnten Jahrhunderts wieder so orthodoxe Supernaturalisten, dass es am klügsten ist, dieses Capitel vielleicht erst in zehn Jahren zu berühren. Die Dogmen vergehen, Natur und Geist bleiben.

Wir stünden nun bei der Frage: Wie sollen Mathematik und Naturkunde auf Schulen gelehrt werden? Wie sollen Lehrform und Lehrgang bei Mittheilung und Einübung des aus dem Ganzen der Wissenschaft für Gymnasium und höhere Bürgerschule ausgewählten mathematisch-naturkundlichen Schulbedarfes sein?

Ich selber habe in einigen früheren Abhandlungen den Versuch gemacht, einen Theil dieser Frage (die Lehrform für den mathematischen Unterricht) zu beantworten, und zwar habe ich, wie für den Sprach- und Litteraturunterricht, so auch für den mathematischen die genetische Methode gefordert, und muss sie auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht fordern. Einen indirecten Beweis für die Richtigkeit meiner Forderung darf ich darin sehen, dass Hr. Professor Eichelberg in Zürich, bevor wir uns kannten, auf eine Lehrform der Naturgeschichte gekommen ist, * die mit der in meinen Sprachbüchern angewandten Lehrform im Wesentlichen übereinstimmt und deren Principien sich aus dem, was ich da und dort über die genetische Methode im Allgemeinen ** geäussert, ableiten lassen.

Soll nun die Lehrform in allem naturkundlichen Unterrichte genetisch sein, so wird es darauf ankommen, das für die übrigen Disciplinen zu thun, was durch Hrn. Eichelberg und seine Vorgänger für den naturgeschichtlichen Unterricht bereits geschehen, was für den mathematischen Unterricht begonnen ist. Für den Unterricht in der Physik hat Hr. Heussi eine neue Bahn zu brechen versucht; dem geographischen Unterricht ist Tobler zu früh gestorben; an die Methode des Schulunterrichts in der Chemie hat noch Niemand gedacht. Möchten sich recht bald die geeigneten Kräfte und in genügender Anzahl finden, die praktisch und theoretisch der pädagogischen Welt zeigen, was genetische Methode in allen Zweigen des natur-

* Dargestellt in dessen Leitfaden.

** Komme ich gelegentlich dazu, dieses in neuer Bearbeitung vorlegen zu können, so werde ich mich dabei vielfach auf die seitdem erschienenen Logischen Untersuchungen von *Trendelenburg* beziehen können, die keinem Lehrer, der über Methode ins Klare kommen will, unbekannt bleiben dürfen.

kundlichen Unterrichts ist und leistet. Dass aber die genetische Methode auf der propädeutischen Unterrichtsstufe (in den unteren Classen) eine andere (elementarisch) ist, als in den mittleren und oberen Classen, darf nicht übersehen werden.

Die Bestimmung des Lehrganges wird endlich vielleicht das Schwierigste sein. Wie soll man die mathematisch-naturkundlichen Schulwissenschaften auf einander folgen, was kann und darf man neben einander gehen lassen?

Um diese und ähnliche Fragen zu beantworten, reichen Sachkenntnisse und Kenntniss des Zweckes der Schulen nicht aus, es bedarf dazu zugleich psychologischer Kenntnisse und zwar exacter, nämlich desjenigen Theiles der Psychologie, den Herbart die Mechanik des Geistes nennt und der von den Vorstellungen als sich entgegenwirkenden Kräften handelt. Unsere dermaligen Lehrpläne sind von Leuten gemacht, die gewiss grosse Verdienste haben, nur unglücklicherweise keine Psychologen waren. Wer zweckmässige Lehrgänge entwerfen will, wird es sein müssen, und dies ist das Letzte, was ich Denjenigen, die der Verbesserung des mathematisch-naturkundlichen Unterrichts ihre Kräfte zu widmen geneigt sein möchten, zu sagen mir habe erlauben wollen.

Ueber die Vorurtheile, welche dem Unterricht in der deutschen Sprache, als einem besondern Lehrfach für unsre Schulen, immer noch im Wege stehen.

(Ein in der württemb. Reallehrer-Versammlung am 25. Juni 1842 zu Schorndorf gehaltener Vortrag *).

Von Prof. *Seeger* in Stuttgart.

Eine höchst erfreuliche Erscheinung in unserem deutschen Vaterlande ist gegenwärtig die grosse Regsamkeit im Studium der Nationallitteratur und der Muttersprache, so wie das lebhafte patriotische Bestreben, ihren hohen Werth sowohl an sich, als in Beziehung auf den Jugendunterricht ins Licht zu setzen. Es ist als ob die deutsche Nation, je munterer ihr industrieller Sinn nach Aussen sich entfaltet, mit desto grösserer Energie zugleich sich in sich selbst zu vertiefen, sich in sich selbst zu erfassen und nach ihrem vollen Selbstbewusstsein zu ringen im Begriffe stünde. Voll edlen Schamgefühls, bisher an fremder Ammen Brust, aus fremden Classikern und Sprachen ihre Geistesnahrung erhalten zu haben, fühlt sie nun einen mächtigen Drang, in die Schachte des eigenen Geistes hinunterzusteigen und aus dessen reichen Gold- und Silbergruben ihre Schätze sich zu holen, ihres eigenen Reichthums und ihres Ranges unter den gebildetsten Völkern der Vergangenheit und Gegenwart inne zu werden und männliche Selbständigkeit zu erlangen. Grossartige, herrliche Werke über unsere Litteratur, besonders die poetische, sind erschienen, die vollkommen geeignet sind, dem Deutschen die Augen über die geistige Bedeutung seines Volks zu öffnen. Viele treffliche Anthologien und mehrere Commentare über einzelne ausgezeichnete Producte unserer Classiker sind in den letzten Jahren verfasst worden, um ihre Ideen zum Gemeingut Aller zu machen und die Jugend an der Hand heimathlicher Führer in das Reich des Geistes einzuführen. Auch sind scharfsinnige Grammatiker bemüht, die Entwicklung unserer Sprache bis zu ihrer gegenwärtigen Ausbildung darzustellen, ihren innern Organismus zu enthüllen und ihre grossen Vorzüge uns vor Augen zu führen. Und nicht nur das immer öffentlicher werdende Leben, der grössere Verkehr, die

---

* Der nachstehende Aufsatz kam mir zu, als mein Artikel über Dr. *Philipp Wackernagel's* Muttersprachunterricht (s. Januarheft) schon unter der Presse war, was ich wegen des Nachtrages bemerke. Indem nun Hr. Prof. Seeger die der Ph. Wackernagel'schen verwandte *Günther*'sche Ansicht des deutschen Unterrichts hier bespricht, so wären wir mit den Romantikern in der Hauptsache fertig und können darum gelegentlich eine andre der S. 1 dieses Bandes genannten Richtungen vornehmen. D. H.

innigere Verschlingung der Stände unter einander, die höher steigende und über den ganzen Bürgerstand sich verbreitende Bildung, sondern auch das bereits sich regende Nationalgefühl und die Ueberzeugung von der Wichtigkeit der Muttersprache für das geistige Leben überhaupt verlangen gebieterisch, dass die (zumal in Süddeutschland einheimische) Blödigkeit und Unbeholfenheit in Rede und Schrift beseitigt werde, und Gewerbsleute so gut, als Gelehrte, die nöthige Herrschaft über dieselbe sich erwerben. Man lernt immer mehr einsehen, dass es unstatthaft ist, die Muttersprache einer fremden hintanzusetzen, wenn jene eben so viele oder noch mehr bildende Elemente in sich schliesst, als diese, dass es Verrath an der Nationalität ist, wenn man grösseren Werth darein setzt, fremde Töne zu stammeln, als die heimischen zu gebrauchen, — dass es unnatürlich ist, das von der Natur uns angewiesene Denk- und Sprechmittel weniger zu berücksichtigen, als ein ausländisches, für das wir nun einmal nicht auf gleiche Weise organisirt sind, — dass Mangel an Gewandtheit in der Muttersprache ein eben so grosses, ja noch ein grösseres Unglück ist, als körperliche Ungelenkigkeit und Verkrüppelung, weil nicht nur der Verkehr mit Andern, sondern der ganze geistige Organismus eines Menschen dadurch Noth leidet.

Es ist sehr natürlich, dass das wachsende Interesse für unsere Nationallitteratur und die klarere Erkenntniss von der Wichtigkeit unserer Muttersprache nicht ohne Einfluss auf die Schule bleiben konnte. Daher ist auch das Unterrichsfach der deutschen Sprache jetzt ungleich mehr gewürdigt, als früher. Während es in den Gelehrtenschulen noch vor nicht langer Zeit so tief unter dem Lateinischen und Griechischen stand, wie der Paria unter dem Braminen, darf es nun schon mit zwei besondern Stunden neben den bevorzugten Kasten auf dem Lectionenplan figuriren. Und in mehreren Realschulen wird es sogar mit drei wöchentlichen Lectionen beehrt!

Solche wesentliche Verbesserung des Unterrichtsplanes erfüllt mit neuen Hoffnungen den Jugendfreund. Es erheitert sich sein Blick in die Zukunft. Aber leider wird ihm dieser durch einen Schwarm von Vorurtheilen und Anklagen gegen die besondere Erlernung der Muttersprache wieder verdüstert! Jene zu bekämpfen, ist daher nicht die geringste seiner Sorgen. Ich ersuche Sie, meine verehrtesten Herrn Collegen, aufs Angelegentlichste, mit mir heute gegen dieselben zu Felde zu ziehen.

Wir dürfen die erwähnten Vorurtheile und Anklagen nicht erst von verschiedenen Seiten her zusammensuchen. Das Geschäft ist uns dadurch erleichtert, dass Friedrich Joachim Günther, Lehrer am K. preuss. Pädagogium in Halle in seiner Schrift „über den deutschen Unterricht auf Gymnasien, Essen, bei Bädeker, 1841“ alle erheblichen Einwendungen, die gegen den deutschen Sprachunterricht jemals gemacht worden sind, so vollständig gesammelt hat, dass wir alle Ursache haben, ihm für diese Concentrirung

derselben unsern Dank auszusprechen. Wir lassen ihn und seine Freunde, deren Worte er anführt, ihre Einwürfe in der nämlichen Ordnung, in welcher sie im Buch hingestellt sind, vorführen, um sogleich auf jeden derselben, unter weiteren Bemerkungen, die sich uns von selbst darbieten, unsere Erwiederung folgen zu lassen.

Herr Günther rückt mit Ungestüm heran. Wir müssen uns vorsehen, uns nicht aus der Fassung bringen zu lassen. Er sagt S. 11: „Die Knaben können nicht an der deutschen Sprache denken lernen, weil ihnen da sogleich die Gedanken in ihrer reinen Gestalt vor die Seele gebracht werden, weil sie schon denken sollen, ehe die Kraft dazu geübt ist.“ Wir antworten: Die Knaben, so wenig auch ihre Denkkraft geübt sein mag, sind jedenfalls denkfähige Wesen. Werden ihnen nur Gedanken geboten, die im Bereich ihrer Denkfähigkeit liegen, so ist jede angemessene Mittheilung einer solchen Uebung ihrer Denkkraft, Bereicherung ihres Verstandes und Herzens, Nahrung ihres geistigen Lebens, Aufhellung und Erweiterung ihres geistigen Gesichtskreises. Und je unreiner vorher die Gestalt ihrer eigenen Gedanken ist, um so mehr dient ihnen die Uebung durch Vergleichung beider. Die reine Gestalt fremder Gedanken darf aber freilich für die Knaben weder so durchsichtig und bekannt sein, dass es sie gar keine Mühe kostet, dieselben zu begreifen, noch so undurchsichtig, fern und hoch, dass ihre Fassungskraft sie nicht erreichen könnte. In beiden Fällen wäre der Unterricht verkehrt, nutzlos, schädlich. Aber zwischen diesen Extremen liegt ein weites fruchtbares Feld für unsere Jugend, eine unermessliche Saat von Begriffen und Gedanken, die, ganz geeignet zur Unterhaltung, Förderung und Ausbildung ihres geistigen Organismus, und verschiedener Präparationen von Seiten des Lehrers bedürfen, wenn sie von dem Knaben gefasst werden und in sein Geistesleben als lebendige Bestandtheile übergehen sollen. Denn wie die Vegetabilien von der Zeit ihrer Anpflanzung bis zu ihrer Zeitigung und Geniessbarkeit gar viele Arbeit erfordern, so verlangen auch die geistigen Nahrungsmittel die manchfaltigste Zubereitung. Da gilt es wahrlich auch, den Boden zu lockern und Luft zu machen, vor Frost und Hitze zu sichern, zu giessen, zu stützen, zu reinigen, zu beschneiden, vor andern schädlichen Einflüssen zu beschützen, das Gereifte sorgfältig zu bewahren, hierauf diesen und jenen chemischen Prozess vorzunehmen, bis es endlich gesunde Speise ist, und der Assimilation einer höheren Einheit fähig wird. Der Begriff, der Gedanke muss nach dem jeweiligen Bedürfniss des Schülers erklärt und veranschaulicht, näher bestimmt und vervollständigt, erweitert oder vereinfacht, an bereits vorhandene richtige angeschlossen, von unrichtigen Vorstellungen wie von Unkraut befreit und durch Zergliederung und Auflösung oder Zusammensetzung und Verknüpfung von dem Lehrer so behandelt werden, dass der junge Mensch vollkommen

sich desselben bemächtigen kann. Gewiss hier ist, wenn irgendwo, echtes Verstandesexercitium, da letzterer alle diese Präparationen selbstthätig mitmachen muss. Der Lehrer schreite nur gewissenhaft vom Leichteren zum Schwereren voran! Denn es ist unrichtig, was Hr. Günther behauptet, dass „man keinen Unterschied machen könne zwischen leichten und schweren Gedanken, sobald die Thätigkeit des Denkenden sogleich auf den Gedanken selbst gerichtet werde.“ Der Unterschied ist so gross, dass es gar nicht nöthig ist, sich nur auf einen Beweis einzulassen. Und zum Verständniss der schwereren, zusammengesetzteren hilft das an derselben Stelle der genannten Schrift verhöhnte Analysiren der Sätze ganz vortrefflich. Es ist dies nicht, — „wie wenn man dem Schüler, dass er ein Buch in der Hand habe, durch das Befassen der Blätter und der Schale beweisen wolle, — eine überflüssige und unnütze Zeitverschwendung.“ Die Bestandtheile der Sätze, zumal der grösseren und complicirteren, muss der Schüler *suchen*, — Blätter und Schale aber nicht; und wenn er sie gefunden hat, so muss er sie erst noch in ihrer gegenseitigen Beziehung, in ihrem innern Zusammenhang erkennen lernen, um das Ganze in seiner Einheit zu durchschauen und sich anzueignen, — lauter Operationen, die der kleine, ungeschulte Denker nicht so leicht und von selbst vollbringt, wie das Befassen der Blätter und der Schale mit der Hand und das Zusammenfassen derselben zu *einem* Bilde mittelst des Auges. Nein! „der Gedanke muss gesucht werden, und zwar mit vieler Mühe.“ Gerade dies ist im deutschen Sprachunterrichte der Fall, nur mit dem Unterschiede, dass hier über der Schale der Kern nicht so leicht vergessen wird, wie bei dem Unterricht in fremden Sprachen, wo über den äusseren Formen des Ausdrucks der Gedanke so oft verloren geht, und der Verstand dem Wörter-, Phrasen- und Formengedächtniss so oft zum Opfer gebracht wird. Denn bei den erwähnten Operationen wird der Schüler unmittelbar (die meisten Wörter und Wortformen seiner Muttersprache kennt er ja voraus) in die Gedankenwerkstätte eines Denkmeisters eingeführt, der ihn als Lehrling in Zucht nimmt und entweder ihm *vor*denkt, auf dass dieser ihm *nach*denke, d. h. erzählend und mittheilend ihm den Lehrstoff gibt, diesen in seine Theile zerlegt, nach seinen verschiedenen Seiten beleuchtet und die Receptivität des Schülers zum Auffassen des Einzelnen und Ganzen leitet, — oder überall, wo es möglich ist, fragend und forschend zu Werke geht und die Spontaneität des jungen Geistes anregt, um ihm diejenigen Blüthen und Früchte, die er etwa bereits in sich trägt, zu entlocken. Ja, da muss der Lehrling angestrengt arbeiten, aufmerken, suchen und versuchen! „Je wichtiger aber der gefundene Kern ist, desto grösser die Freude, desto grösser der Nutzen.“ Es leuchtet nämlich aus dem Gesagten ein, dass solche Exercitien an gehaltvollem, Geist und Herz nährendem und bildendem Stoffe anzustellen sind, und die Sache selbst beim Unterricht die Haupt-

sache sein muss, nicht der Formalismus des grammatischen Systems. Ewiges Analysiren und Synthesiren, an seichtem Inhalt vorgenommen, ist freilich der sicherste Weg zum geistigen Tode.

Wenn dann Hr. Günther S. 35 sagt: „Die Thätigkeit des Denkens wird bekanntlich durch das Studium der alten Sprachen geweckt und geübt, insofern der Gedanke sich im Wort ausprägt, dieses Wort aber ein fremdes ist und dem Verstande zum Object der Reflexion dient, während das Wort der Muttersprache mehr vom unmittelbaren Gefühle ausgeht und gefasst wird," so sind hier zunächst drei Punkte zu beachten. Man muss zugeben, 1. dass der Gedanke im fremden Gewande selbst auch gegenständlicher erscheint; er wird dadurch ein Fremder und muss in der deutschen Heimath erst nationalisirt werden; — 2. dass das fremde Habit an sich einen für die Jugend ganz eigenthümlichen Reiz hat, eben so wie ausländische Pflanzen und Thiere, und dass dieser Reiz noch erhöht wird, wenn noch ein hohes Alter dazu kommt, wie denn die Antiquitäten einen besondern Zauber besitzen, oder wenn Mode und Zeitbedürfniss die Jugend mit ihrem mächtigen Zuge fortreissen, wie dies bei einigen neueren ausländischen Sprachen der Fall ist; endlich 3. dass die Beschäftigung mit den Formen einer fremden Sprache, weise angeordnet und getrieben, eine sehr passende und unschuldige Uebung für die verschiedenen Thätigkeiten des Verstandes ist. Was nun aber den ersten Punkt betrifft, so ist einmal davon kein erheblicher Gewinn abzusehen, dass Fremdes erst nationalisirt werden muss. Warum soll das, was man wenigstens eben so schön und gut zu Haus schon besitzt, durch einen überflüssigen Umweg von Aussen geholt werden? Warum soll man sich der Gefahr aussetzen, dasselbe durch den Transport sich noch obendrein verderben zu lassen? Warum nicht zu Hause bleiben und sich redlich nähren von dem ergiebigen Boden des theuren Vaterlands? Weil der Gedanke im fremden Gewand gegenständlicher erscheint?? Dieses Mehr von Gegenständlichkeit will Nichts bedeuten gegen die Forderung der Vernunft, in den heimischen Boden vorerst und zumeist ursprünglich heimische oder längst heimisch gewordene Pflanzen einzusenken, die, ihm adäquat, auch am besten in ihm gedeihen. Sodann ist zu bedenken, dass das fremde Gewand für den Gedanken die geringste Kraft, ihn zu vergegenständlichen, hat, dass vielmehr die Sache selbst, die zur Sprache kommt, als eine noch unbekannte und fremde, diese Wirkung vorzüglich hervorbringt, und dass jene, in der vertrauten Sprache mitgetheilt, ungleich zugänglicher, ja, mit dem gehörigen Interesse vorgetragen, ungleich willkommner ist. Hinsichtlich des zweiten Punktes fällt es uns natürlich nicht ein, zwischen den fremden Sprachen und der Muttersprache eine Parallele ziehen zu wollen, obwohl wir darauf aufmerksam machen müssen, dass der Reiz des Fremden dem deutschen Sprachunterricht wenigstens nicht ganz abgeht, indem hier dem Schüler viele hundert

Wörter begegnen, die ihm, obgleich seine Landsleute, in seiner Sphäre noch nicht vorkamen und desshalb unbekannt geblieben sind, nun aber um so interessanter werden, eben weil sie in landsmännischer Tracht erscheinen und er, der in seiner vaterländischen Sprache überall zu Haus zu sein meinte, sie nicht einmal der Familie nach kennt. Indess wollen wir darauf beim Deutschen kein besonderes Gewicht legen, um so mehr aber bitten, dass der Werth jenes Agens nicht überschätzt werde, und davor warnen, ihm irgendwelche Wunderkraft zuzuschreiben. Bekanntlich klagen die Lehrer der Philologie fast überall über Mangel an Interesse für die alten Sprachen und über den geringen Stand der philologischen Kenntnisse, die in keinem Verhältniss zu der Zeit und Mühe stehen, welche in ihren Schulen darauf verwendet werde. Diese Erscheinung setzt jedenfalls die Wirksamkeit des erwähnten Agens bedeutend herunter. Worin soll aber ihre Ursache liegen? Offenbar kann man sie nicht in der Aufnahme zu vieler Realien in die Gymnasialanstalten suchen, — man würde vergeblich suchen. Etwa in der Kraftabnahme der Generation? Man hat sie wirklich schon darin finden wollen. Warum denn aber zu einem Auskunftsmittel der Desperation greifen, wenn es noch andere Gründe gibt? Wir wollen es wagen, sie zu nennen. Sie liegen theils in dem Ueberdruss, der sich nothwendig aus dem allzufrühen Anfang des Unterrichts in den alten Sprachen und aus der Ueberanstrengung mit ihrem Studium bis zum 14. Lebensjahre erzeugt, theils in der auch der Jugend sich mittheilenden Regung des Gefühls von der grösseren Wichtigkeit der Muttersprache für sein individuelles Geistesleben und für das öffentliche, nationale Leben, für nationale Kunst und Wissenschaft. Man beginne mit dem Latein nicht vor dem 10. Jahre, schaffe durch deutsche Sprachbildung eine gesunde Basis des Elementarunterrichts und lasse von der Zeit an der deutschen Sprache mit gebührender Achtung neben den fremden ihr Recht widerfahren, so wird es in jenen Schulen besser gehen. Man wähne doch nicht, dass die Muttersprache zum Unterricht desshalb untauglich sei, „weil ihr Wort mehr vom unmittelbaren Gefühl ausgehe und gefasst werde.“ Wir möchten unter den gegenwärtigen Umständen gerade dies als Hauptübel bezeichnen, dass man beim philologischen Unterricht zu viel Festigkeit und Klarheit in der Muttersprache voraussetzt und vorwärts Schritte macht, die rein vergeblich sind, weil der Schüler, bei seiner Unsicherheit in den Mutterbegriffen, welche das Fundament bilden, worauf er steht, wieder rückwärts gleitet. Auf das Gefühl kann man sich schlechterdings nicht verlassen. Jedermann weiss, wie vag es ist, und wie sehr es der Begrenzung und Regulirung durch einen verständigen Lehrer bedarf. Man versuche es doch und nehme das nächste beste Lesestück aus einem guten Musterbuch vor und frage die Schüler über geläufig scheinende Wörter

und Begriffe, ob sie darüber ordentlichen Bescheid zu geben wissen. Ist das nicht der deutlichste Fingerzeig für unsre Pädagogik? Muss man nicht, wenn man solche Erfahrungen macht, sich überzeugen, dass ohne hinreichenden besonderen Unterricht in der Muttersprache auch kein Heil in den fremden zu hoffen ist? Wohl wissen auch wir, dass „die Thätigkeit, fremdes Sprachmaterial zu betrachten und zu begreifen, und die Thätigkeit, aus selbständiger Ueberlegung, deren der Schüler noch nicht fähig ist und werden kann und werden darf, über Beliebiges zu reflectiren, himmelweit von einander verschieden sind.“ Aber wir sind auch himmelweit entfernt, vom Schüler die selbständige Ueberlegung zu verlangen, bevor er sie haben kann; wir wollen ihn erst allmählig durch den Muttersprachunterricht heranbilden und lassen ihn nicht über „Beliebiges“ reflectiren, sondern fordern vor Allem einen naturgemässen, stufenweise fortschreitenden Gang in theoretischen und praktischen Uebungen, die für sein Alter zur Entfaltung und Stärkung seiner Geisteskräfte geeignet sind. Ebendesswegen sind all die heftigen Ausfälle Hrn. Günthers über deutsche Aufsätze (S. 34—61) für uns lauter Luftstreiche, sofern sie unsern deutschen Sprachunterricht, der die unzeitige Einführung und die getadelten Qualitäten derselben ausschliesst, nicht treffen. Denn wir sind zugleich, wie er, aller erheuchelten Sentimentalität, allem Anempfindeln, aller Lüge, so pikant sie auch sein mag, entschieden feind, widersetzen uns aber auch mit gleicher Entschiedenheit seinem Fanatismus, der diesen falschen Geist als Folge der Vernachlässigung der alten Classiker und Ausgeburt des Studiums der deutschen Dichter darstellt. Wer nicht durch eine gefärbte Philologenbrille sieht, erkennt jenen Fehler als Auswuchs der Aufklärung überhaupt, die selbst als gemeinsames Product der alten Classiker und der deutschen Schriftsteller betrachtet werden muss. Sei dem übrigens, wie ihm wolle, — vernünftige Lehrer werden sowohl der Sentimentalität als der Reflexionsnasweisheit, dem dünkelhaften Urtheilen und der Auctoritätsverachtung beim deutschen Sprachunterricht, wie Hr. Günther beim Latein, zu begegnen wissen. — Allerdings gibt es keine unschuldigere Verstandesbeschäftigung für den Knaben, als die mit den Wörtern und ihren Formen, Phrasen und Satzregeln einer fremden Sprache, — und damit kommen wir auf unsern obigen dritten Punkt zu sprechen. Aber so willkommen wir, ausser andern Gründen auch, desshalb fremde Sprachen gleichfalls in unsern Schulen heissen, so müssen wir doch wiederholt darauf dringen, dass dem Knaben, selbst auf die Gefahr der Versuchung durch die lockenden Früchte des Baums der Erkenntniss, eine Menge richtiger, Verstand und Herz bildender Anschauungen, Vorstellungen und Gedanken mitgetheilt werde, wozu die Muttersprache und deren Unterricht am tauglichsten ist. Die sechste Bitte im Vater-Unser ist auch in dieser Beziehung Jungen und Alten zum Leitstern gegeben. Wem es ein Ernst mit dieser

Bitte ist, der wird gewiss den rechten Tact in der Unterscheidung des Guten und Bösen erlangen und von schwerer Schuld sich frei erhalten. Dieses Tactes bedarf aber der Unterricht in der fremden Sprache nicht minder, da er gleichfalls mit Inhalt zu thun hat und derselben Gefahr ausgesetzt ist, oder — wenn er über der Form den Inhalt vernachlässigt, so verfällt er in denselben Fehler, der so oft dem deutschen Sprachunterricht vorgeworfen wird, in verderblichen Formalismus. Ja noch mehr, — wenn die Beschäftigung mit der fremden Sprache für die Jugend des jetzigen Deutschlands nicht blosses Mittel zum Zweck deutscher Bildung ist, sondern selbst zum Hauptzweck gemacht wird, so verliert sie schon dadurch ihre Unschuld. Wir wollen die kläglichen Folgen, die daraus entstehen, nicht aufzählen. Sicherlich aber ist die Verkehrtheit, die sich in jener Aeusserung eines sonst tüchtigen Rectors zu erkennen gab, „er wisse nicht, warum man aus Schelling so viel machen könne, denn dieser habe in der Schule kein so gutes lateinisches Argumentchen zu Stande gebracht als er“ keine der kläglichsten.

Behaupten nun die Gegner weiter, dass der beste Weg, zur Kunst der Rede zu gelangen und in der Muttersprache sich zu vervollkommnen, das Studium der zwei classischen Sprachen sei, — führen sie, um dies zu beweisen, das bekannte Wort Wielands und das Beispiel anderer angesehener Schriftsteller unserer Nation an, die, von den Römern Deutsch gelernt zu haben, sich rühmten, — und glauben sie, hiemit alle Gegenrede niederzuschlagen, so ist dies nichts anders als ein grosser Fehlschluss von früheren Zeiten auf die gegenwärtige und eine leere Täuschung. Für Wielands Zeit galt Wielands Wort noch als schlagender Beweis, gleich nach ihm schon weniger, jetzt aber hat es nur noch historischen Werth als Nachricht über seine Studien, um Deutsch zu lernen, sonst keinen. Denn Bildung einer uncultivirten Sprache durch eine cultivirtere kann doch nur so lange stattfinden, als sie der Bildung durch dieselbe bedarf und fähig ist. So musste Cicero noch durch die Griechen sich bilden, Wieland durch Cicero. Nun aber hat die deutsche Sprache durch die Heroen unserer Litteratur, — ausserwesentliche Punkte abgerechnet, — ihre höchste Ausbildung erlangt; sie darf sich neben der lateinischen, griechischen, französ., englischen nicht mehr schämen, und jede weitere Abhängigkeit von einer fremden kann ihr nur schaden. Man sieht es auch, wie diejenigen, welche in fremden Sprachen, alten oder neuen, mehr als in der Muttersprache unterrichtet worden sind, zu keinem echt deutschen Style gelangten, sondern lateinisch-deutsch, französisch-deutsch etc. reden und schreiben. Man weiss, wie dieselben oft nach den Studienjahren noch sich abkreuzigen müssen, um ein geläufiges, richtiges und schönes Deutsch sich anzuarbeiten. Es bleibt jetzt nur noch die Alternative: Entweder wird Einer, der Deutsch nicht besonders, sondern blos zugleich mit Latein, Griechisch

und Französisch lernen will, ein schlechter Lateiner, Grieche, Franzose, oder ein schlechter Deutscher. Wie könnte es anders sein? Jede fremde Sprache verlangt, um recht erlernt zu werden, dass der Schüler gleichsam in das Wörter-, Formen- und Phrasenmeer derselben eingetaucht und genöthigt werde, darin schwimmen zu lernen. Mag man sonst verfahren, wie man will, man muss jedenfalls die Denkthätigkeit des Zöglings in die Denkweise des fremden Volkes einsenken, oder — es ist nichts Erspriessliches zu hoffen. Daher gefällt uns ganz wohl, dass z. B. der Lehrer des Französischen den Unterricht, sobald es nur irgend thunlich ist, in französischer Conversation ertheilt. Auch im Lateinischen würde man so weit mehr zu Stande bringen, wie die alten Zeiten bezeugen. Aber ist davon, wenn das Deutsche nicht besonders gepflegt wird, Heil für dieses zu erwarten? Muss nicht dieses wesentlich Noth leiden, wenn der fremden Sprache ein ungebührliches Uebergewicht verliehen wird? Hat denn dieses nicht auch seine heimathliche und nationale Eigenthümlichkeit? Und muss dieses nicht um so mehr verloren gehen, je mehr der Zögling dem fremden Elemente übergeben wird? Wird er dadurch nicht aus dem heimischen Boden herausgerissen, und in einen fremden versetzt, der leiblichen Mutter gewaltsam entrissen und einer ausländischen anvertraut, dem geistigen Organismus, in welchem zu denken und zu reden, er von Natur bestimmt war, entzogen und auf Gerathewohl einem andern eingepfropft? Eben daraus folgt mit Nothwendigkeit, dass in den Schulen Deutschlands der deutschen Sprache der Vorrang gebühre. Man lerne Latein und Griechisch, um Latein und Griechisch zu lernen, entweder um ihrer selbst willen, * — denn diese herrlichen Sprachen verdienen's, sie gewähren dem Schüler hohen Gewinn für Verstandes- und Geschmacksbildung, — oder um den goldenen Kern aus der silbernen Schale, die kostbaren Schätze des römischen und griechischen Alterthums zu erheben, deren Besitz immerhin, so lange die Welt steht, für Jeden, der sich dessen erfreut, ein eigenthümlicher Geistesreichthum sein wird, der mit nichts zu ersetzen ist. Man lerne auch Französisch und Englisch, um Französisch und Englisch zu lernen; auch diese Sprachen haben ihre besonderen Vorzüge und für den Weltverkehr noch anderweitige Bedeutung. Aber dennoch lasse man das Deutsche als oberstes Fach dominiren! Man lasse den jungen Deutschen zu allererst in seinem heimathlichen Boden, seiner Muttersprache, tiefe und feste Wurzeln schlagen und wolle zuvor an keine fremde denken und nachher auch den Unterrichtsplan so ordnen, dass er keinen Schaden nehme an seiner Muttersprache. Denn sie ist nun einmal seine

* Ich hoffe nach dem Folgenden keines Widerspruchs verdächtigt zu werden, wenn ich oben sagte, der Unterricht in der fremden Sprache müsse zuletzt immer auch Mittel zum Zweck deutsch-nationaler Bildung, nicht Selbstzweck sein.

geistige Mutter, die Trägerin aller seiner Vorstellungen, Begriffe, Gedanken, Gefühle, das Organon alles weiteren, noch zu erringenden geistigen Besitzes, das köstlichste Werkzeug aller geistigen Mittheilung unter dem Volke, dessen lebendiges Glied er ist, und sein nationalstes Eigenthum. Jede Beschäftigung mit einer fremden Sprache auf Kosten der Muttersprache ist eine Sünde gegen den individuellen Geist des Schülers und gegen den Volksgeist, dem er angehört. Wir wiederholen es, nur so lange ein Volk durch das andere zu erziehen ist, ist Abhängigkeit von dessen Sprache erlaubt und Pflicht; hat es aber gegenüber von ihm seine Mündigkeit erlangt, so ist dieselbe eine geistige Misshandlung und schmachvolle geistige Unterwerfung unter das fremde Volk.

Doch nein! Die Gegner sagen, das Deutsche werde gerade an einer fremden Sprache, zumal an einer alten, am besten gelernt. Denn „opposita juxta se posita magis elucescunt," spricht Hr. Günther S. 114 etc. und fährt fort: „Dass die deutsche Sprache selbst gelehrt und gelernt werden soll, davon kann ohnehin keine Rede sein, denn die saugt ja schon jedes Kind mit der Muttermilch ein" und hat der Knabe und Jüngling (wollen wir in seinem Sinne noch beifügen) in beständiger Uebung durch Leben und Lesen. „Nur die Einsicht in die grammatische Structur derselben ist zu erwerben, dazu aber ist die Vergleichung mit einer andern Sprache unumgänglich nothwendig, und keine andere Sprache taugt hiezu besser als die lateinische." — Was wollen wir dem ersten Einwurf, dass die deutsche Sprache nicht gelehrt und gelernt zu werden brauche, erwidern, wenn wir die „mit der Muttermilch eingesogene" Sprache unserer Realschüler bedenken und uns die Vermuthung erlauben, dass es bei den lateinischen Schülern in dieser Beziehung wohl nicht unendlich besser stehen werde? * Wir haben grossen Respect vor dem sprachlichen Naturproduct; wir wissen wohl, von welcher Wichtigkeit der heimathliche Dialect für wissenschaftliche Forschung, und wie köstlich er oft zum Ausdruck der innigsten Gefühle ist. Aber eine andere Frage ist, ob man die Natursprache unserer Schüler, die häufig der vollständigen, geordneten Satzbildung entbehrt, als eine solche betrachten könne, die als Verkehrsmittel unter Gebildeten tauge; denn im Vergleich mit der gebildeten deutschen Sprache ist offenbar die, welche dieselben von Hause bringen, eine mehr oder weniger barbarische, mangelhafte, krüppelhafte, nicht anders, als so, wie eine edle Pflanze ohne Nachhülfe als wilde sich gestaltet, und wie eine herrliche Sprache, die in den edleren Geistern des Volks die schönste Form erlangt hat, eben noch beim Bürger sein muss, auf dessen sprachliche Ausbildung noch nicht die pflichtmässige Sorgfalt verwendet worden ist. Und da soll kein besonderer deutscher Sprachunterricht nöthig sein? Unsere Schule muss in dieser Hinsicht eine orthopädische Anstalt

* In Norddeutschland sieht es in diesem Punkt wohl besser aus. Ich rede von Süddeutschland.

sein, und wenn sie das nicht ist, so verfehlt sie, da an die Sprache das Denken geknüpft ist, eine ihrer wesentlichsten Bestimmungen, die Bestimmung: Denklehr- und Uebungsanstalt zu sein. * Wenn jedoch auch die Muttersprache bei den Schülern sich schon erträglich vorfände, und es sich blos darum handelte, denselben Einsicht in ihre grammatische Structur zu verschaffen, um sie in den Sprach- und Denkgesetzen fest zu gründen, so können wir von Grund des Herzens auch die Ansicht nicht theilen, dass dies am besten mit Hülfe der Grammatik einer fremden Sprache geschehe. Denn so lange das Latein erklärtes Hauptfach der Schule ist, und das Deutsche nur neben her laufen darf, der Schüler also vorzugsweise in lateinischen Phrasen und Constructionen exercirt wird, so müssen diese für ihn eine Art unwillkürlicher Zwangsmaschinen werden, durch die er nicht zu wahrer Erkenntniss und Freiheit in deutscher Rede gelangen kann. So sehr also der Grundsatz selbst, dass die Structur der Muttersprache durch Vergleichung mit einer fremden, namentlich mit einer alten classischen, klarer und gründlicher verstanden werde, — von jedem besonnenen Pädagogen zugegeben werden muss, und wir daher ebenfalls fremde Sprachen auch aus diesem Grunde für unsere Schulen wünschen, so wird dieser Vortheil doch immer von dem Grade abhangen, in welchem die Muttersprache gegenüber von jenen gewürdigt wird. — Ihr täglicher Gebrauch im Leben wird, wo man sie in der Schule hintansetzt, das Fehlende nicht ersetzen. Die Lücke wird vielmehr grösser, aus übel ärger. Bessere Wirkung könnte die Lectüre thun, aber sie wird bei weitem nicht hinreichende Hülfe schaffen; denn wenn die Knaben Bücher für sich lesen, so fassen sie weniger die Darstellung und Belehrung, als das Unterhaltende, Ergötzliche ins Aug; die Sprache sehen sie eher als Störung an, wodurch sie aufgehalten und belästigt werden, und worüber sie flüchtig hinwegeilen, um die Geschichte zu erhaschen, es komme denn ein Witzchen vor, das sie belustigt.

Es ist uns daher unzweifelhafte Wahrheit, dass das Deutsche besonders, und zwar in einer zu seiner höheren Wichtigkeit und zu seiner Schwierigkeit im Verhältniss stehenden Anzahl von Stunden neben dem Lateinischen, Griechischen, Französischen gelehrt werden muss. Es versteht sich, dass eine fremde Sprache wegen des zu erwerbenden neuen Materials, zumal beim Beginn des Unterrichtes in derselben, eine grössere Anzahl von Lectionen erhalten muss. Aber wenn z. B. in Realschulen, wo die formelle Schulbildung mit dem 14., höchstens 16. Lebensjahr sich abschliesst, das Verhältniss der französischen Lectionen zu den deutschen sich höher beläuft, als 4 zu 6, so müssen wir dieses verfehlt nennen, weil dann der Schüler unverhältnissmässig

* Hieher gehört auch, was Jakob Grimm gegen den deutschen Sprachunterricht in Schulen sagt. Wir bemerken darüber blos, dass ein grosser Grammatiker nicht immer auch ein grosser Pädagog sein muss.

zu viel im fremden Elemente bewegt wird. Davon gar nicht zu reden, dass wir unsern eigenliebigen Nachbarn über dem Rhein Stoff genug zu eitler Selbsterhebung und zu verdientem Spott über uns geben, wenn wir aus ihrer Sprache eine grössere Wichtigkeit machen, als aus unserer eigenen, die an Bildung und Bildsamkeit, Reichthum und Kraft des Ausdrucks, Mannichfaltigkeit und Geschmeidigkeit des Periodenbaues für Poesie und Prosa doch weit vortrefflicher ist, als jene. Zwar verlachen die Gegner des besonderen deutschen Sprachunterrichts die unserer Zeit nicht abzusprechende Regung des Nationalgefühls, die auch im Interesse für die deutsche Sprache und für deren Rechte in den Schulen sich kund gibt (S. 121). Sie machen uns aber hiedurch nicht irre. Sie mögen lachen, wir wollen sie dafür bemitleiden.

Die Einwendungen unserer Gegner sind jedoch noch nicht erschöpft. Es stehen noch ziemlich starke in der Reserve, auf die wir eingehen müssen, so sehr auch das Gefühl des Widerwillens in uns sich zu regen anfängt. Man hält uns entgegen, dass viele gute Schriftsteller, ja gerade die ausgezeichnetsten, in ihrer Jugend keinen grammatischen deutschen Sprachunterricht gehabt, auch wohl später sich nicht um die grammatische Structur der Sprache bekümmert haben, und doch gut und ausgezeichnet geworden seien (S. 132). — Wir wollen dagegen an Plato erinnern, von dem erzählt wird, er habe eine Periode oft zwanzig und mehreremal umgestaltet, bis sie ihm gefallen habe. Kann Hr. Günther sich nicht denken, dass auch Schiller und Goethe manchmal solche Arbeit mit sich selber gehabt haben, und dass sie, was ihnen in der Schule nicht gereicht wurde, vielleicht damals noch nicht gereicht werden konnte, sich später durch eigenes Sinnen und Schaffen ersetzen mussten? Und wenn ihrem Genie dies etwas Leichtes war, kann er sich mit dem Schlusse beruhigen, dass, was jenen zu ihrer Zeit in der Schule fehlte, auch jetzt nicht in die Schule aufzunehmen sei, — dass, was sie nicht bedurften, weil sie sichs selbst zu geben vermochten, auch für schwächere Geister, die es sich selbst nicht geben können, zu ihrer Ausbildung und für ihre Bestimmung nicht nothwendig sei? Der künftige, Bildung verlangende Bürger z. B., der mit dem 14ten oder 16ten Lebensjahre absolvirt und später weder Musse hat, noch wegen seiner kürzeren Lernperiode die gehörige Fähigkeit sich erwerben kann, das Fehlende zu ergänzen, muss das schlechterdings in der Schule bekommen, was die künftigen Gelehrten später zur Noth selbst hereinholen können. Die Vernunft, der Zeit- und Nationalgeist fordern aber auch für letztere gebieterisch, dass die Muttersprache, und nicht eine fremde, zum Hauptgegenstande ihres Lernens und Uebens erhoben werde, damit sie nicht das Nothwendigste erst später mühsam sich erwerben müssen. Die Realisirung dieser Forderung steht vielleicht nicht in so weitem Felde. Schon hat ein namhafter Philolog, bisher bekannt als heftiger Gegner der Real-

schulen, Hr. Director Weber in Bremen, in seinem trefflichen Commentar über Goethe's Iphigenie und Schiller's Wilhelm Tell sich in gemildertem Sinn verlauten lassen, dass er meine, im Studium der deutschen Classiker könnten die Realschulen einiges Aequivalent für die Römer und Griechen haben. Von eigentlichem Ersatz kann nun freilich, streng genommen, nicht die Rede sein; denn sie sind specifisch verschieden. Aber es ist vor der Hand genug, dass er unsern Classikern den Rang einer edlen Species zuerkennt, vielleicht kommt er bald auch soweit, sie neben den Griechen und Römern den Gymnasien zu empfehlen. Solche Aeusserungen sind schwache Zeichen der Dämmerung eines neuen Tages, des Anbruchs einer nationaleren Bildung unsrer Jugend, aber doch Zeichen, die wir mit Freuden begrüssen.

Indess wähnt Hr. Hofrath Thiersch, „wir Deutsche stehen in Hinsicht des Styls nicht nur hinter den Alten, sondern auch den Neuen, besonders den Franzosen, weit zurück; unsere Litteratur sei zu jung, um einen solchen zu haben (wenn wir uns immer in Abhängigkeit erhielten, bekämen wir natürlich nie einen eigenen!) und zu frei, um sich einer bestimmten Norm zu bequemen (in der Freiheit ist Regel, man studire sie!), dazu seien nicht selten auch die besten grammatisch ungenau, im Rhythmus oder Numerus sorglos (man studire Grammatik und Rhythmus der deutschen Sprache, aber an ihrem eigenen Genius, nicht gelegentlich an dem einer andern Sprache!), und was noch schlimmer sei, nur zu oft ungleich (woher kommt diese Ungleichheit? Theils von jener Abhängigkeit, wodurch die innere harmonische Entwicklung der Sprache aufgehalten wird, theils von der Individualität und Originalität der Geister; die erstere Ungleichheit ist vom Uebel, die letztere gleicht sich von selber aus, wie die Dissonanzen in unsern musikalischen Prachtcompositionen); ihr Studium, weit entfernt, für sich allein zu bilden, sei ohne das Correctiv des Classischen mehr geeignet zu verwirren und zu verwöhnen.“ Ein hartes Urtheil! Und fast befremdlich an Hr. Thiersch, der doch weiss, dass auch zuweilen Homerus schläft, und dass neben den literarischen Heroen des Alterthums auch kleinere Literaten waren, denen man Aehnliches nachsagen kann. Nun — er meint: diese werden nicht zu Mustern genommen. Aber gerade so würden wir's auch mit vielen unserer Schriftsteller halten. Durch die ausgezeichneten Vorarbeiten eines Gust. Schwab, Wackernagel, Künzel, Pischon u. A. ist Hoffnung zu einer trefflichen deutschen Chrestomathie gegeben.*

Schreiten wir desshalb beruhigt zum letzten und kläglichsten

* Wir übergehen hier, was Hr. Günther in seiner Schrift über die deutschen Classiker sagt. Es ist dies bereits in den deutschen Jahrbüchern gebührend beurtheilt worden.

aller Einwürfe unserer Gegner! Er lautet: „Der deutsche Sprachunterricht ist langweilig, widersinnig und eine Sünde, welche unsere Pädagogen Gott und der Welt abzubitten haben.“ (S. VI und 123 etc.). Die Hauptgründe für dieses Verdammungsurtheil sind: die Schüler sollen Etwas lernen, was sie schon wissen; es sei Thorheit, ihnen zuzumuthen, dass sie die eitle und peinigende Arbeit über sich nehmen sollen, sich ins eigene Auge zu blicken, denn dies und nichts Anderes sei das Ansinnen für deutsche Knaben, Deutsch lernen zu sollen; was ihnen aber Unbekanntes in ihrer Sprache zum Lernen geboten werde, sei zu abstract und daher geistzerrüttend. — Was das erste Prädicat mit seiner Begründung betrifft, so weisen wir letztere als falsch geradezu ab, indem wir die Nothwendigkeit einer besonderen Erlernung der Muttersprache hinreichend dargethan zu haben glauben, und bemerken blos, dass es für Lehrer und Lernende nichts Erfreulicheres gibt, als das Voranschreiten von der Unbeholfenheit im Gebrauch des nothwendigsten und edelsten Geistesorgans zu immer grösserer Fertigkeit und Gewandtheit, von der Armuth an Begriffen und Worten, Gedanken und Sätzen zu immer mehr wachsendem Reichthum des Geistes, von der Eingeschränktheit des geistigen Gesichtskreises zu allmähliger Erweiterung desselben. Wahrlich, wenn schon das Gehenlernen der Kinder, der menschliche Gebrauch der Füsse, den Aeltern unendliche Freude macht, wenn dann das Hervorbringen von Wörtern zur Nennung der Gegenstände, der Bedürfnisse und Gefühle, der menschliche Gebrauch der Stimme, die Aeltern entzückt, wie sollte die extensive und intensive Bemächtigung der Muttersprache, die mehr und mehr sich verwirklichende Grundbedingung alles Lernens und Probe alles andern Lernens dem Schüler und Lehrer langweilig sein!! Je geistiger und schwieriger aber diese Aufgabe ist, als jede physische Function, um so mehr bedarf sie der Nachhülfe, der theoretischen und praktischen Leitung durch den Lehrer. Sein eigenes lebendiges oder das im Musterbuche vorgezeichnete, von ihm akroamatisch oder socratisch erläuterte Original und die seiner Zeit damit verbundenen Uebungen der Analysis und Synthesis müssen das Ihrige thun, um jeden bleibenden Schaden am geistigen Organismus des Schülers, Verkrümmungen und Abscesse, Abmagerung und Ueberwucherung zu verhüten. Aber nicht in lateinischen, griechischen, französischen Phrasen- und Regelmaschinen, sondern besonders nach den Regeln der eigenen lieben Natur, muss der Unterricht gegeben werden, — wie auch das Kind mit seinen eigenen Füssen und nicht mit fremden, eingesetzten, gehen lernen muss. Freilich geht diesem Unterrichte, wie schon oben gesagt worden ist, der Reiz des Neuen ziemlich ab; aber dieser wird überreichlich ersetzt durch den Drang der Natur, wie den Gebrauch der Füsse, so auch den des Denk- und Muttersprachvermögens bis zu der Virtuosität zu erlernen, die dem Schüler als locken-

des Ziel ermunternd und anspornend im Lehrer und im Buch stets vergegenwärtigt ist.

Ueber die vorgeworfene Widersinnigkeit seiner Arbeit ist der Lehrer hinlänglich getröstet. Mit dem besten Gewissen, mit dem innersten Bewusstsein, eine Forderung der Natur zu erfüllen, lässt er seinen Schüler ins eigene Auge blicken, aber nicht unmittelbar ins eigene blöde, sondern mittelst eines Correctivspiegels. Dieser Spiegel ist das Auge des Lehrers und das tiefblaue, Weisheit strahlende Auge des Vaterlandes. Darin soll der Schüler der eigenen Schäden und Unvollkommenheiten sich bewusst werden und eben das Vorbild erblicken, wornach er sich zu vervollkommnen hat. Ohne Bild: Das richtige Vordenken und Vorsprechen des Lehrers und die Musterwerke der grössten Geister seiner Nation, verbunden mit stufenweise voranschreitender Einführung in die Sprach- und Denkgesetze, und mit fortwährenden praktischen Uebungen, müssen den Schüler nach und nach zur eigenen Meisterschaft führen.

Nun wir aber am Schlusse unserer Vertheidigung eines besondern deutschen Sprachunterrichts angelangt sind, können wir nicht umhin, das stabbrechende Urtheil unserer Gegner, oder vielmehr den Ton, in welchem namentlich Hr. Günther die redlichsten Anstrengungen so vieler edlen Geister unsrer Nation für den Unterricht in der Muttersprache, als lächerlichen Unsinn und als Sünde hinstellt, als durchaus gehässig zu bezeichnen. Solche Rede klingt, wie ein Inquisitionsspruch gegen Ketzerei, eben so misstönend und schneidend, wie die, dass unsere Realschulen „die geistigen Vampyren der deutschen Nation“ seien (S. 8). Wie! Sollte denn die grosse philologische Ecclesia, die allerdings auf ihren jährlichen öcumenischen Synoden den Grundsatz: extra ecclesiam h. e. extra romanas graecasque literas nulla salus! ziemlich unumwunden ausgesprochen hat, in unsern Realschulen und unsern Bestrebungen für das Fach des deutschen Sprachunterrichts einen Krebsschaden erblicken, wie die katholische Kirche des Mittelalters in den Häresien??

Wohlan! Wir wissen, dass unser Streben ein von der unbezwinglichen Natur verlangtes, von der Vernunft gebotenes ist. Wir wissen aber auch, dass es ein weises Weltgesetz gibt, wonach alles Gute im Kampf und mit Mühe und Arbeit errungen werden muss, weil nur erprobte Kraft den Menschen würdig des ersehnten Gutes und zum humanen Genuss desselben fähig macht. Wir verzagen daher nicht, weil unsere Bemühungen nicht sogleich von glänzendem Erfolge gekrönt werden, weil wir noch kein allbefriedigendes Mittel für den deutschen Sprachunterricht haben. Wir werden es gewiss noch erhalten und, da unsere Sache wichtig genug ist, unsere Kräfte darob anzustrengen, in unserem Streben nicht ermatten.

Nachträgliches.

Seit der Zeit, in welcher dieser Vortrag gehalten wurde,

hat auch Hr. Dr. K. E. P. Wackernagel in seinem Dialog über den Unterricht in der Muttersprache (dem 4. Theil seines Lesebuchs, Stuttgart 1843) gegen die besondere Erlernung derselben sich erhoben, wiewohl auf eine Weise, dass wir ihn weniger als Feind, denn als Freund zu betrachten haben. Er ist nämlich mit uns in folgenden Punkten einverstanden: 1. dass unsere Schüler hinsichtlich ihrer Muttersprache armselig in die Schule kommen und dass weder Leben noch Lesen sie fördert (S. 20. 21. 88.), 2. dass es „unmoralisch" sei, wenn Knaben eine fremde Sprache „auf Kosten ihrer Muttersprache" lernen (S. 46.), 3. dass jeder Unterricht „in absichtliche Beziehung auf die Muttersprache gesetzt werden müsse" (S. 86. Zwar sagt dies Hr. Karl, aber Hr. Philipp wird es uns nicht verübeln, wenn wir sein alter ego statt seiner citiren), und dass überhaupt die Muttersprache der gewissenhaftesten Pflege bedürfe (confr. S. 36. 56. 83. 90: „Das Amt eines deutschen Sprachlehrers ist ein königliches, ein hohenpriesterliches" etc.). 4) Hieraus folgt die Nothwendigkeit eines besondern deutschen Sprachunterrichts, und Hr. Dr. W. hat zu dem Ende sein Lesebuch geschrieben (S. 36), mit welchem er verschiedene mündliche und schriftliche Uebungen verbunden wissen will (S. 90 f.). Dies wäre ja nicht nöthig gewesen, wenn jene „absichtliche Beziehung auf die Muttersprache" ihm genügt hätte, und wenn sein Vorschlag, die schriftlichen Uebungen im Deutschen unter die verschiedenen Lehrer zu vertheilen, sich wirklich ohne Schaden ausführen liesse und ausreichen würde. 5. Nur meint auch er, dass die Becker-Wurst'sche Sprachdenklehre nicht für das zarte Alter tauge (S. 39 u. a. O. coll. meine beiden Aufsätze in den Blättern aus Süddeutschland, Jahrg. 1841 und 1843. Wir haben hierin Hrn. Dr. Mager als Vorkämpfer in erster Linie). 6. Doch ist er mit uns überzeugt, dass diese Grammatik für eine fremde Sprache sich sehr wohl eigne, weil sie den Schüler „systematisch durch die den beiden Sprachen gemeinsamen Gesetze hindurch zu den Unterschieden führe," jene daher „vernünftiger und mit mehr Einsicht von Seiten der Syntax erlernt werden könnte (cfr. Karl und Philipp S. 47). Nur meint er, sei noch Vieles zu „beseitigen und zu berichtigen." Wir stimmen auch hierin bei, möchten jedoch der von Hrn. Dr. Mager empfohlenen genetischen Elementarmethode, die sich der Becker'schen anschliesst, noch den Vorzug geben.

Nachdem so Hr. Dr. W. in den Principien ganz mit uns harmonirt, kann eine Vereinigung nicht fehlen. Er muss auf unsere Seite treten, wenn wir in grammatischer Beziehung für den Unterricht in der Muttersprache in Gelehrtenschulen und Realschulen weiter Nichts verlangen, als dass die durch vorausgegangene, systematisch geordnete praktische Uebungen gewonnenen und die gelegentlich der fremden Sprachen erkannten grammatischen Gesetze unserer Muttersprache in den zwei letzten

Schuljahren (im 13ten und 14ten Lebensjahr) in besondern Lectionen, freilich nicht streng wissenschaftlich, sondern in einer sich von selbst ergebenden, natürlichen Ordnung gesammelt, als ein von den Schülern zum Theil selbst gefundener, empirischer Stoff denselben vorgetragen werden. Wollte er das nicht, so würde er die Immoralität, die er mit Recht darin findet, wenn fremde Sprachen auf Kosten der Muttersprache erlernt werden, selbst befördern. Denn das Lesebuch und die damit zu veranstaltenden Uebungen geben so wenig ein vollständiges Gegengewicht gegen das Fremde, als die Hamiltonsche Methode für sich allein einen festen und gesunden geistigen Besitz gewährt, oder als die blosse Uebung des Sprachgefühls diejenige Gewissheit und Sicherheit gewährt, welche in der Muttersprache durchaus erstrebt werden muss, zumal in Anstalten, in welchen sich die Schulbildung mit dem 14ten Lebensjahr abschliesst. Wir selbst haben diese Uebung des Sprachgefühls für die niederen Volksschulen als Hauptübung, oder vielmehr als einzige Uebung für genügend erkannt und dargestellt, aus denselben Gründen, die Hr. Dr. W. hervorhebt (cfr. den zweiten der obenerwähnten Aufsätze: „Meine Grundsätze rücksichtlich einer naturgemässen Methode des Unterrichts in der Muttersprache.“) Aber für Realschulen und Gelehrtenschulen will sie uns nicht genügen, weil die Gefahr, welche die fremden Sprachen der Muttersprache bringen, zu gross ist, und weil die Bedenklichkeiten, die gegen einen grammatischen Unterricht in der letzteren mit allem Grund erhoben werden können, in diesen Anstalten sich vermindern, da ja die Zöglinge hier durch die fremden Sprachen zugleich zur Reflexion auf die deutsche angeleitet werden, diese Reflexion also bis zum 13ten Lebensjahre schon so weit entwickelt ist, um dieselben ohne Schaden mit besonderer grammatischer Betrachtung und Uebung darin zu beschäftigen. Es gibt nun einmal keinen andern Weg zur wahren Freiheit, als den durch das Gesetz. Wie in der Religion (und doch ist auch sie etwas Angebornes, eine Anlage, die nur zu wachsen braucht — unter der Pflege der Begabteren, Erleuchteten,) das mosaische Gesetz (diese Reflexion auf das eigene Innere, von Aussen gewaltig angeregt) der Zuchtmeister war auf Christum (Gal. 3, 24), so ist die grammatische Regel der Zuchtmeister zur wahren Erlösung in der Sprache, und zwar in der Muttersprache so gut als in der fremden. Ohne die Auctorität des Gesetzes, das dem Stande der Bildung gemäss in seinem Zusammenhang und seiner Nothwendigkeit dem Schüler vorgehalten werden muss, bleibt das Gefühl vag, reisst Verwirrung und Zügellosigkeit an allen Orten ein, die am leichtesten mit Unterwerfung unter den fremden Tyrannen endigt. Nein! Wir bleiben bei der in unserem obigen Vortrag ausgesprochenen Alternative stehen. Oder was hat Hr. Dr. W. für ein Gegenmittel, sie zu paralysiren?!

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Hand- und Schulbücher.

VI.

Die Physik in ausführlicher populärer Darstellung. Nach dem gegenwärtigen Zustande dieser Wissenschaft, mit den bis auf die neueste Zeit darin gemachten Erfindungen und Entdeckungen, für die Gebildeten beiderlei Geschlechtes bearbeitet von Dr. *J. G. M. v. Poppe*, Hofrath u. s. w. Mit 292 Abbildungen auf 10 Tafeln. In sieben Lieferungen od. 2 Bänden. IV. S. 1r. Bd. 550 S. 2r. Bd. 394 S. nebst dem Register. Zürich 1842. 8.

Hr. v. Poppe hat sich durch die ihm eigene Gabe leicht fasslicher, durchaus verständlicher Darstellung um die Verbreitung technischer und physikalischer Kenntnisse allerdings ein bedeutendes Verdienst erworben, ein Verdienst, welches durch schärfere Kritik des von ihm mitgetheilten Materials noch gar sehr hätte erhöht werden können.

Was nun das gegenwärtige Werk betrifft, so theilt es die Vorzüge wie die Mängel der frühern Schriften des Verfs. Dasselbe erscheint uns für den Kreis, für den es bestimmt ist, sehr geeignet, besonders auch durch die Angabe einer Menge von Beispielen und Versuchen, die ohne viele Apparate gemacht werden können, ungeachtet wir deren noch mehrere wünschen möchten. Manche Beschreibungen der neuesten Apparate, wie der Galvanoplastik und der galvanoplastischen Vergoldung und Versilberung sind wirklich zu kurz; und doch ist die Wichtigkeit derselben für das Leben so sehr gross, wie die Leichtigkeit ihrer Ausführung. — Eigene Entdeckungen und Untersuchungen wird in einem solchem Werke Niemand suchen; erwünscht aber und passend muss es erscheinen, dass der Verf. den mathematischen Theil der Physik fern gehalten hat von Rechnungen und Formeln. Er macht die Resultate derselben durch geeignete Beispiele sehr anschaulich.

Papier und Druck sind sehr gut. Siedhof.

VII.

Anschauliche Belehrungen über Natur nach ihrer zeitgemässen Entwickelung. Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus, von Dr. *August Rudolphi*, ordentl. Lehrer an der ersten Bürgerschule zu Leipzig. Vier Theile (Frühling, Sommer, Herbst und Winter umfassend.) Leipzig 1841 bis 1842. gr. 8.

Ein Buch, wie das vorliegende, zu beurtheilen, ist unsäglich schwer. Der Verf. meint es gewiss gut mit der Jugend und ihren Erziehern und Lehrern; indess ist ja doch ein solches Gutmeinen noch nicht genügend, für sie ein gutes Buch zu schreiben. Unser Werk soll eine Einleitung zur Naturgeschichte bilden; es soll einführen in die aufmerksame Betrachtung der

Natur. Wie aber die Vertheilung des Stoffes, der meistens ohne besondere Kritik aufgenommen und bearbeitet worden ist, unter die vier Jahreszeiten sich möchte rechtfertigen lassen, ist schwer einzusehen. So findet sich das Eichhörnchen in den Herbst verwiesen, wie das Pferd; in den andern Jahreszeiten sieht es nicht weniger bunt aus. Hat es nun ausserhalb der Absichten des Verfs. gelegen, ein systematisches Buch zu liefern, was wir um seines Zweckes willen billigen; so ist doch im Ganzen nur die Willkür sein Leitstern gewesen, auch in der Aufnahme der besprochenen Gegenstände. Der Verf. verheisst in der Vorrede, dass „er eine Menge aufmerksam beobachteter Naturgegenstände den Eltern vorlege;“ unter diese rechnet er dann die Walpurgisnacht und die Orgien auf dem Blocksberge sammt der Hexerei, Thermometer, Barometer, das Dreschen, das Glas und Aehnliches.

Sieht man von diesen Inconsequenzen ab, so finden wir das aus dem Thierreiche Mitgetheilte so ziemlich richtig (über die Behandlung der Nachtigallen in der Gefangenschaft reichen die Belehrungen des Verfs. nicht hin). Interessant sind die Beispiele von der Treue und Klugheit der Hunde; wir wünschten nur gerade für den Zweck des Verfs. noch weit mehr Anekdoten auch bei andern Thieren. In die Darstellung der Pflanzen, besonders aber der Mineralien, haben sich manche Ungenauigkeiten eingeschlichen. Siedhof.

Die Thierwelt. Geordnet nach dem natürlichen System des Prof. *Oken* und dargestellt in ihrer Beziehung zum Menschen und den übrigen Geschöpfen. Ein Lehr- und Lesebuch zur Beförderung der Naturanschauung, zur Verbreitung naturhistorischer Kenntnisse und zur Verminderung der Misshandlung der Geschöpfe. Schwäb. Hall und Leipzig (ohne Jahreszahl) 4 S. u. 303 S. XXXIV S. (System des Thierreichs mit d. deutschen und latein. Namen.)

Ein gutmüthiges Buch aus der alten Familie derer gedruckt in diesem Jahre. Es ist, wie oben angedeutet worden, ohne Angabe der Jahreszahl seines Erscheinens, und hat daher den bedeutenden Vorzug, immer alt und immer neu zu erscheinen in dieser unruhigen Zeit, deren erstes Gesicht nur das Alte, deren Zweites nur das Neue herwinkt. Vergleicht man dasselbe mit Prestel's Thierreich nach Oken, so stellt sich nun freilich ein sehr bedeutender Unterschied heraus; doch wäre es ungerecht, dasselbe zum Maasstabe bei der Beurtheilung des unsrigen zu wählen, da es nur für den ersten Unterricht bestimmt, für diesen aber auch nicht passend ist. Schon der Titel ist verworren. Was heisst denn das: „die Thierwelt — in ihrer Beziehung zum Menschen und den übrigen Geschöpfen?“ Gewiss, der Verf. hat dabei Nichts gedacht.

Zu einem Lesebuche eignet sich die Schrift nicht. Man lasse sich nicht täuschen durch die Versicherung in der Vorrede, es enthalte viele Geschichten von einzelnen

Thieren; man findet deren so wenige, dass sie gar keine Erwähnung verdienen.

Das Buch ist wirklich unnütz. Siedhof.

Grundriss der Naturgeschichte. Für die obern Classen höherer Bürgerschulen entworfen von Dr. *H. R. Schmidt*. Erste Abtheilung. Anthropologie und Zoologie. Danzig 1840. 8. IV. u. 163 S.

Das Buch hat das Eigenthümliche, dass es die in Preussen vorkommenden Wirbelthiere alle enthält, so wie deren Charakteristik. Gut und fasslich sind die Beschreibungen der Organe und ihrer Systeme im menschlichen Körper. Unter den Organen fehlen die der Zeugung ohne Zweifel aus pädagogischen Gründen; sie sind auf S. 22 bei den Organen des thierischen Körpers kurz berührt. Die allgemeinen Schilderungen der Classen und Ordnungen sind deutlich; im Uebrigen konnte natürlich die Kürze eines Grundrisses nur eine blosse Aufzählung der Thiere gestatten mit den nothwendigsten Merkmalen. Bei den Vögeln fehlt oft die Angabe der abweichenden Zeichnung der Weibchen, wie bei Lanius Collurio S. 51 und sonst. — Das Papier ist grau. Siedhof.

Des Menschen Körperleben im gesunden Zustande, oder Versuch einer gemeinfasslichen und einfachen Darstellung der Elemente der Physiologie für Anfänger im medicinischen Studium, Lehrer an Real- und Bürgerschulen und Gebildete aller Stände. Von Dr. *R. H. Rohatzsch*. Nördlingen 1842. 8. XVI u. 116 S.

Dieses, durch den Hrn. Hofrath und Prof. von Schubert zu München mit einer Vorrede eingeführte, in einfacher, populärer Sprache geschriebene Werkchen stellt die Physiologie in ihren Hauptumrissen dar. So sehr dasselbe gebildeten Lesern aller Stände (man muss es mit diesem Ausdrucke so genau eben nicht nehmen; denn es leuchtet von selbst ein, dass die Mediciner ausgeschlossen werden müssen) genügen wird: so wenig wird sich ein Studirender der Medicin oder gar ein Lehrer an einer Realschule dabei beruhigen können.

Siedhof.

VIII.

1. Die Lehre der Turnkunst. Erster Theil. Oder: Das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter, dargestellt von *Adolph Spiess*. Basel, Druck und Verlag der Schweighäuser'schen Buchhandlung. 1840. Gr. 8. VIII und 167 S. (1 Thlr.)
2. Die Lehre der Turnkunst. Zweiter Theil. Oder: Das Turnen in den Hangübungen für beide Geschlechter, dargestellt von *Adolph Spiess*. Mit Abbildung der Hangleiter. Basel, Schweighäuser. 1842. Gr. 8. XV und 231 S. (1 Thlr.)
3. Die Lehre der Turnkunst. Dritter Theil. Oder: Das Turnen in den Stemmübungen für beide Geschlechter, dargestellt von *Adolph Spiess*. Mit einem Anhang der Liegeübungen. Basel, Schweighäuser. 1843. Gr. 8. XVI und 349 S. (1 Thlr.) Auch: Spiess Turnlehre. 3 Thle in 1 Bd. (3 Thlr.)

Wir gedachten vor einiger Zeit in diesen Blättern eines Turnbuches von Prof. Vögeli, welches nicht blos alle Beziehungen des Turnens und alle Fragen über das Turnwesen zweck-

mässig erörterte, sondern auch eine hinreichende praktische Anleitung zur physischen Erziehung im Allgemeinen, wie ins Besondere zum planmässigen Betreiben der Turnübungen gibt. Wenn Hr. Prof. Vögeli in jenem Werke seine Aufgabe vortrefflich gelöst hat, und seine „Leibesübungen“ ganz geeignet sind, Lehrer und Erzieher über die Bedeutung der Turnübungen sowie über praktische Leitung und Beaufsichtigung derselben ins Klare zu setzen, so wollte derselbe doch ein allgemeines Turnbuch und kein Schulturnbuch schreiben, und verwies darum hin und wieder auf Schriften, die sich eine ausführlichere Behandlung des Turnunterrichtsstoffes als Ziel gesteckt haben. Unter diesen neueren Lehrbüchern der Turnkunst finden wir nun zwar einige, z. B. von Euler, Schwaab, Lübeck u. A., die nach ihren besonderen Eigenthümlichkeiten einen nicht zu verkennenden Werth haben; im Grunde sind aber jene neueren Schriften nicht viel mehr, als blosse Compilationen aus den Schriften von Guts-Muths, Jahn und Eiselen, welche zuerst systematisch geordnete Lehrstufen der Turnübungen entworfen haben. Jahn hat seit längerer Zeit nur wenig thätigen Antheil am Turnen genommen, und Eiselen, der durch seine amtliche Stellung zwar fortwährend in engster Beziehung zum Turnwesen geblieben ist, hat unseres Wissens neuerdings doch nichts über Technik der Turnkunst geschrieben. Bei diesem Schweigen der Veteranen der deutschen Turnkunst ist es um so erfreulicher, neuerlich aus der Jahn-Eiselenschen Schule einen würdigen Jünger hervortreten zu sehen, welcher auf eine neue und eigenthümliche Weise die Idee der Turnkunst in technischer Beziehung erfasste und mit klarem Blick und rastlosem Eifer ein Werk schuf, das nun als ein vollendetes Ganze vor uns liegt. Herr Adolph Spiess hat sich in der That kein geringes Verdienst um die deutsche Turnkunst erworben, indem er in vorstehenden Schriften ein Turnsystem niedergelegt hat, welches zwar durch das Jahn-Eiselen'sche System seine erste Anregung erhielt und in gewisser Beziehung in demselben auch wurzelt, dabei aber nach seiner Hauptanlage und in seiner speciellen Ausführung einen höchst sinnigen und selbständigen Plan zu einer wirklich kunstmässigen Leibesbildung darlegt. Hr. Spiess erkannte die Mängel der alten Turnlehre; er fand, dass dieselbe bei ihrer Vortrefflichkeit doch nur in einem geringen Maasse eine eigentliche kunstmässige Leibesentwickelung geben konnte, da in den Grundübungen ein wesentlicher Theil ihrer Begründung noch unvervollständigt geblieben ist. Eiselen's „Gelenkübungen“ sollen zwar jene elementarische schul- und stufenmässige Körperbildung geben; sie sind aber im Ganzen zu wenig ausgearbeitet und stehen darum nicht in dem richtigen Verhältniss zu dem Ganzen des Jahn-Eiselen'schen Turnsystems. Wenn den Turnern aus der Jahn-Eiselen'schen Schule hin und wieder der Vorwurf gemacht werden konnte, dass sie in ihrem äusseren Erscheinen etwas Plumpes und Eckiges

zeigten, so hatte dies seinen Grund in dem Mangel eines strengen lückenlosen Fortschreitens, vielleicht auch in der Vernachlässigung der Grundübungen, wodurch eine eigentlich künstlerische Turnbildung bedingt wird. Dieser Umstand rief Gegner der deutschen Turnkunst hervor, welche die „famosen" Turner vornehm ignorirten, dabei aber auf Abwege geriethen, indem sie die durch Jahn und Eiselen würdig gebrochene Bahn verliessen und in einer äusserlichen, oberflächlichen Künstelei dem matteren Zeitgeiste zu huldigen suchten; wir erinnern an Werner, Seegers u. A. Hr. Spiess betrachtet aber das Turnen als einen „edlen Baum, einer schönen heiligen Zeit entkeimt, der nicht ausgerissen, noch weniger mit leichterem, unnützem Zierreis verpfropft werden sollte," und mit Wärme spricht er an geeigneter Stelle: „Nein — pflegen wollen wir den guten Stamm, im heimischen, guten Boden ihn erhalten, dass er immer wurzelfester und stämmiger werde, Krone und Laub treibe, zur Freude eines rüstigen, thatkräftigen Geschlechts, ein Schirmer und Hüter in Noth und Sturm für ein an Leib und Seele gesundes Volk." In diesem Sinne und mit Gottes Hülfe hat Hr. Spiess sein Werk vollendet. Wir wollen zunächst einen Blick auf die Eigenthümlichkeit des neuen Turnsystems im Vergleich mit dem Jahn-Eiselen'schen werfen.

Guts-Muths, Jahn und Eiselen begründeten ein eigenes Turnsystem, indem sie eine Menge von Geräthen und Vorrichtungen erfanden, an denen und durch welche der Körper durch eine Reihe von Uebungen turnerisch ausgebildet wurde. Auf diese Weise entstanden jene Barren-, Reck-, Schwingel-, Springel-, Kletter- und andere Uebungen, welche Eiselen in seinen „Turntafeln" als ein systematisches Ganze bearbeitete, wodurch derselbe eine feste Grundlage der Turnkunst bildete, und sich selbst als einen würdigen Mitbegründer derselben documentirte. Diese Anordnung des Turnunterrichtsstoffes nach den Turngeräthen, welche seitdem von Vielen in anderen Formen bearbeitet wurde, geschah zwar nach anatomischen, physiologischen und ästhetischen Rücksichten; allein unbeschadet der Vortrefflichkeit jenes Ur-Turnsystems sind wir doch geneigt zu behaupten, dass auf diese Weise das Stufenmässige und Lückenlose in der Leibesentwickelung und Leibesbildung nicht in dem Grade erreicht werden konnte, dass der Körper, wirklich kunstmässig gebildet, aus den Turnübungen hervorgegangen wäre. Nach der Eigenthümlichkeit der einzelnen Turngeräthe konnte Eiselen bei Anordnung der Uebungen zwar ein methodisches Fortschreiten vom Leichtern zum Schwerern beachten; allein eine ganz genaue und sorgfältige Rücksicht auf den turnerisch auszubildenden Körper zu nehmen, war darum nicht gut möglich, weil sich derselbe dem Turngeräth immer accommodiren musste. Zudem stehen die verschiedenen Arten der Turnübungen, nach den Geräthen geordnet, unter einander nicht in dem innigen Zusammen-

hange, der zu einer durchgreifenden, sichern und lückenlosen Körperentwickelung wohl nöthig wäre. Hr. A. Spiess erkannte darum in der Anordnung des Unterrichtsstoffes nach den Turngeräthen eine unzweckmässige Beschränkung auf Kosten des turnenden Leibes selbst, da dieselbe eine freie turnerische Ausbildung nicht immer zulässt. Er richtete sein Hauptaugenmerk auf den turnenden Körper selbst, beachtete genau die Eigenthümlichkeiten desselben und entwarf mit steter Rücksicht darauf eine Reihenfolge von Turnübungen, die eine systematische und kunstgerechte Ausbildung des Körpers und seiner Gliedmassen bezweckt. Hr. Spiess fand, dass sich die einfachsten Thätigkeiten und Bewegungen des Leibes auf die Kraft des Ausdehnens und Anziehens reduciren lassen, und so ist die Anordnung seines Turnunterrichtsstoffes auf die Ausbildung dieser auf die verschiedensten Theile und Gliedmassen des Körpers vertheilten Grundkräfte oder deren Vereinigung berechnet. Wenn Clias bekanntlich dadurch eine freiere Körperausbildung zu erreichen sucht, dass er erst die unteren und dann die oberen Gliedmassen ausbildet, so unterscheidet sich die Methode des Hrn. Spiess vortheilhaft dadurch, dass sie den Körper immer mehr in seiner Totalität auffasst und behandelt. Wir sind weit davon entfernt, die grossen Vorzüge des Jahn-Eiselen'schen Turnsystems etwa hier zurückstellen zu wollen, meinen auch, dass sich die bezeichneten Mängel desselben unter den Händen aufmerksamer und geschickter Turnlehrer auch noch auf andere Weise abstellen lassen; jedenfalls aber muss jener Plan des Hrn. Spiess als eine glückliche Idee und als ein wesentlicher Fortschritt in der Methodik der deutschen Turnkunst bezeichnet werden, da auf diese Weise eine sichere und zugleich eine einfachere Bahn gebrochen ist, welche zu einer Körperbildung führt, die sich nur in schönen Bewegungen und Thätigkeiten äussert und die rechte Selbstherrschaft des Willens über die Leiblichkeit begründet. Wir bezeichnen das Spiess'sche Turnsystem im Vergleich mit dem Jahn-Eiselenschen darum als einfacher, weil ganz natürlich der turnende Körper einen viel einfachern und sichern Anhaltspunkt gewährt, während nach Eiselen fast jedes einzelne Turngeräth ein abgeschlossenes Ganze bildet und einer eigenen Methodik bedarf. Die Turnlehre von Spiess setzt mehr als eine oberflächliche anatomische und physiologische Kenntniss des menschlichen Körpers voraus, und es würde gewiss recht zweckmässig gewesen sein, wenn Hr. Spiess vielleicht eine erläuternde Abbildung des menschlichen Körpers, für die Turnübungen berechnet, beigegeben hätte. Ob die Anordnung des Turnunterrichtsstoffes nach Spiess den Massenunterricht erleichtert, und ob es den Turnern leicht möglich wird, mit ordnender Einsicht stets das besondere Verhalten einzelner Glieder, sowie auch des ganzen Leibes beim Turnen zu beherrschen und sich mit Strenge daran zu halten, erscheint uns zwar wahrscheinlich; jedoch muss die Praxis erst hierüber

entscheiden. Wir nehmen Gelegenheit, bei Besprechung der einzelnen Theile des Spiess'schen Werkes, noch ausführlicher die Eigenthümlichkeiten und Vorzüge desselben darzuthun.

Die „Freiübungen“ bilden ein in sich abgeschlossenes Werk (Nr. 1) und haben ihren Namen daher, „weil es die Uebungen sind, welche frei von Geräthen, in Zuständen, welche die freieste Thätigkeit zulassen, den Leib des Turnens frei machen sollen.“ Es gibt dieses Werk eine zu einem Ganzen vereinte Reihe von Uebungen, die eine eigene Turnart ausmachen, welche „abgesehen von Geräthen, sich mit turnerischer Entwickelung des Leibes an sich, während der gewöhnlichsten Zustände desselben beschäftigt.“ Die Freiübungen sind nur in gewisser Weise Vorübungen; denn sie bieten eine Reihe von Uebungen für Turner jeder Alters- und Fertigkeitsstufe und sind neben den übrigen Turnarten zu üben. Nr. 1 steht mit 2 und 3 nicht im engern Zusammenhange, und wenn ein Lehrer nicht alle 3 Theile der Spiess'schen Turnlehre zu studiren geneigt sein sollte, so würden wir doch Jedem dringend rathen, diesem ersten Theile ein genaues Studium zu widmen. Durch die Freiübungen soll der Turner so recht eigentlich „Schule“ bekommen; sie verleihen der Turnkunst das Kunstmässige und sind für den Turner dasselbe, was z. B. für den Sänger die Solfeggien. So lange diese Turnart auf den Turnplätzen nicht heimisch wird, dürften wohl kaum ein eigentlich schönes und kunstgerechtes Turnen allgemeiner werden. Auf S. 9—11 gibt der Verf. einige Bemerkungen zum Verständniss der Freiübungen, denen sich der eigentlich vorbereitende Theil anschliesst. Diese Vorbereitung besteht darin, dass der Verf. die einzelnen Gliederthätigkeiten und Leibeszustände einer genauern Betrachtung unterwirft und dabei die nöthige Terminologie kennen lehrt. Zu diesem Zwecke verbreitet sich der Verf. auf S. 12—28 über die Bein-, Knie-, Fuss-, Rumpf-, Arm-, Ellenbogen-, Hand- und Kopfthätigkeiten, sowie auf S. 29—39 über die Hauptzustände des ganzen Leibes, als: Gehen, Stehen, Hüpfen, Springen, Laufen und Drehen. Nachdem auf S. 42 und 43 der Schlüssel zum Verständniss der Anordnung der Freiübungen gegeben ist, folgen diese von S. 47 an selbst. — Es erscheint uns dieses Verfahren der Darstellung äusserst instructiv, da es unbestritten zum leichtern Verständniss führt; auch die Beschreibung der Freiübungen selbst durch das Vorangeschickte sehr erleichtert wird. Dann müssen wir es der Spiess'schen Turnlehre als einen eigenthümlichen Vorzug anrechnen, dass sie fortwährend darauf ausgeht, die Turner bei jeder Uebung zum Bewusstsein der anzuwendenden und auszubildenden Kraft zu bringen; wesshalb man häufig auf die Redensart: „die Kraft, mit der es geschieht, ist ein Heben, Senken etc.“ stösst. Auch die Anordnung der Freiübungen verräth den durchgebildeten, umsichtigen und erfahrenen Methodiker. Nach den Uebungen in den Hauptzuständen des ganzen Leibes folgen nämlich jedesmal die

Uebungen der einzelnen Leibestheile in Verbindung mit jenen Hauptzuständen des ganzen Leibes. Wir wählen zur Erläuterung den Zustand des Gehens (S. 90—104); hierbei sind die Freiübungen also geordnet:

I. Gehen und Uebungen im Gehen.

1. Grundgang, 2. Gangarten nach Fussgelenkthätigkeiten, 3. Gangarten in den Drehstellungen, 4. Gangarten in den Schrittstellungen, 5. Gangarten in den Hockstellungen.

II. Uebungen der Glieder und Gelenke im Gehen.

1. Fussübungen
2. Knieübungen
3. Beinübungen
4. Rumpfübungen
5. Armübungen
6 Ellenbogenübungen
7. Handübungen
8. Kopfübungen

} im Gehen.

In gleicher Weise ist das Stehen, Hüpfen, Springen und Laufen bearbeitet; nur beim Drehen ist natürlich eine abweichende, aber ebenso zweckmässige Anordnung getroffen. Es ist einleuchtend, dass auf diese Weise eine bedeutende Mannigfaltigkeit von Zusammensetzungen in den Hauptthätigkeiten des ganzen Leibes und deren Verbindung mit den Thätigkeiten der einzelnen Leibestheile möglich wird. Hr. Spiess hat nur die wesentlich verschiedenen Arten der Uebungen, die überhaupt zu turnerischer Darstellung geeignet sind, in angedeuteter Weise ausgewählt und geordnet. Die namentlichen Bezeichnungen sind recht treffend, da sie nach den wesentlichen Thätigkeiten gemacht sind; auch hat Spiess nur da neue Bezeichnungen gebildet, wo die von Jahn, Guts-Muths und Eiselen schon in Brauch gekommenen nicht ausreichten.

Die Turnlehrer können wir nicht genug auf die Wichtigkeit der „Freiübungen“ aufmerksam machen, besonders da auf den deutschen Turnplätzen leider das Streben recht allgemein geworden ist, sich im Produciren gewisser Kraft- und Kunststücke abzuquälen, während jene wirklich körper-bildenden Uebungen oft vernachlässigt werden. Daher geschieht es, dass auf unsern Turnplätzen zwar Turner zu finden sind, die in gewissen Turnarten nicht unbedeutende Fertigkeit zeigen, dabei aber in Darstellungen, wo der freie Leib nur Uebung hat, ungeübt und ungeschickt erscheinen. Hr. Spiess zeigt gar deutlich, wie das Turnen eine ins Leben getretene Platonik werden kann; man höre ihn! —

Die Freiübungen verhalten sich zu dem zweiten und dritten Theile der Turnlehre, wie Grammatik zur Lectüre; die Theilung des Werkes in die zwei Theile Hang- und Stemmübungen ist

durch die richtige Ansicht des Verfs. entstanden, nach welcher er bei allen Thätigkeiten und Bewegungen des Körpers nur die Kraft des Ausdehnens und Anziehens, oder das Strecken und Beugen erkennt. Bei jedem Zustande des Körpers ist eine Stützfläche nöthig, an welcher derselbe seiner Schwere Widerstand leisten kann; geschieht dies durch Strecken, so heisst die Thätigkeit Stemmen; geschieht es durch Beugen, so heisst dieselbe Hangen; daher die Anordnung sämmtlicher Uebungen nach jenen zwei Theilen.

In Nr. 2. „Hangübungen" ist jene instructive Darstellungsweise beibehalten, die wir schon bei Nr. 1. lobenswerth fanden. Auf S. 13—16 erläutert der Verf. die Hangthätigkeiten und auf S. 18—25 die verschiedenen Hanggattungen, wobei er immer recht treffend die terminologischen Erklärungen gibt. Die Umschreibungen einzelner Zustände des Leibes, sowie vieler Turnübungen sind ungemein schwierig; Hr. Spiess hat diese Aufgabe so gelöst, wie es bisher noch in keinem Turnbuche geschehen ist. Durch die Kunst der Sprache ist es ihm gelungen, die in der Regel den Turnbüchern beigegebenen erklärenden Abbildungen unnöthig zu machen. Dass der Verf. auf S. 28—41 die zu den Hangübungen erforderlichen 16 Turngeräthe einer mehr oder weniger genauen Besprechung unterwirft, ist zur deutlichern Darstellung der Hangübungen wesentlich fördernd. Das zweckmässigste Hauptgeräth für die Hangübungen ist die Hangleiter, welche Hr. Spiess S. 30—33 sehr genau beschreibt und durch die beigegebenen saubern Abbildungen verdeutlicht. Hr. Spiess wurde durch die Praxis selbst auf die Erfindung dieser namentlich für das Mädchenturnen äusserst praktischen Vorrichtung geleitet; Ref. erinnert sich jedoch schon im Jahre 1841 die Hangleiter auch auf dem Eiselenschen Turnplatze in Berlin gesehen zu haben. — Die Anordnung der Hangübungen selbst (S. 45 ff.) entspricht der S. 13 ff. getroffenen Darstellung der Hangarten und Hanggattungen, so dass diese zuerst und dann in den Nebenarten geübt werden, denen sich die Uebungen in den Glieder- und Gelenkthätigkeiten während des hangenden Zustandes anreihen. Verfolgt man die wirklich musterhafte Beschreibung dieser Hangübungen, so wird man auf jeder Seite inne, wie es der Verf. ganz besonders verstanden hat, die Uebungen einzelner Thätigkeiten immer zusammengesetzter werden zu lassen, so dass der Turner zuletzt im Stande sein muss, den Leib in den mannigfaltigsten Kräften zugleich zu üben, wobei es ihm aber immer möglich bleibt, mit Besonnenheit und Geschick ihn seiner Kunstfertigkeit zu unterwerfen. Die stete Rücksicht auf den systematisch auszubildenden Körper, welche Hr. Spiess bei Anordnung des Turnunterrichtsstoffes nimmt, macht den Unterricht eben so kunstvoll als gefahrlos. Namentlich bei den höheren Stufen der Turnfertigkeit im Hangen (von S. 181 an) hat es sich der Verf. sehr angelegen sein lassen,

durch genauere und ausführlichere Beschreibungen der Uebungen, die Gefahrlosigkeit derselben zu erreichen; die hin und wieder angegebenen Handgriffe, welche den praktischen Turnlehrer bekunden, sind wohl zu beachten. Indem Hr. Spiess beim Entwerfen der Hangübungen den Leib selbst als sicherste Richtschnur behielt, so sind die Uebungen natürlich bedeutend reichhaltiger geworden, als es in den seither erschienenen Turnschriften der Fall war; namentlich stellt sich dies bei den Armhangübungen (S. 136 — 154) heraus.

Was die Darstellung der Turnübungen für beide Geschlechter betrifft, so sind wir mit dem Verf. nicht ganz einverstanden. Hr. Spiess sagt selbst in seinem trefflichen Schriftchen: „Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung. Basel, 1842“ S. 9: „Das Turnen in den Mädchenschulen ist ein sehr verschiedenes von dem der Schulen des männlichen Geschlechts. Bei Mädchen ist das Maass der leiblichen Ausbildung, der Kreis der Uebungen sehr verschieden von der Anwendung, welche das Turnen bei Knaben findet.“ Gleichwohl hat er in den vorstehenden Schriften den Turnunterrichtsstoff für beide Geschlechter ohne besondere Scheidung bearbeitet, und nur hin und wieder einige kurze Notizen in Bezug auf das Mädchenturnen gegeben. Zwar wird der kundige Turnlehrer bald herausfinden, was für den Mädchenturnunterricht zu gebrauchen ist; allein die Auswahl wird denen erschwert, welche z. B. nur für Mädchen Turnunterricht ertheilen wollen. Es wird nämlich bei der oben angedeuteten Construction der Spiess'schen Schriften, die ihnen jedoch nur zum Lobe gereicht, ungemein schwierig, sich in denselben zu orientiren, was nur durch ein sorgfältiges Studium von der ersten bis letzten Seite gelingt. Viele Lehrer werden sich darum in Betreff des Mädchenturnunterrichtsstoffes schwer zurecht finden. Jedenfalls würde es zweckmässiger gewesen sein, wenn Hr. Spiess entweder mehr Andeutungen gegeben, oder eine zweckmässige Trennung des Turnunterrichtsstoffes vorgenommen hätte. Es ist überhaupt eine schwierige und zarte Aufgabe, eine zweckmässige Anweisung zum öffentlichen Turnunterrichte der Mädchen zu geben. In der vorstehenden Turnlehre hat Hr. Spiess diese Aufgabe nicht in dem Grade gelöst, dass die Ansprüche der Praxis dadurch befriedigt würden. Bei dem sichern Blicke und dem methodischen Geschicke des Hrn. A. Spiess dürfte eine besondere Anweisung zum Mädchenturnen von seiner Feder ganz brauchbar sein und dem Wunsche Vieler entsprechen. Möge der wackere Hr. Spiess den im dritten Theile S. 12 angedeuteten Entschluss recht bald zur Ausführung bringen.

In der Bearbeitung „der Stemmübungen“ (Nr. 3.) begegnen wir denselben Grundsätzen und Ansichten des Verfs., die wir schon in den ersten zwei Theilen erkannten. Die Stemmübungen bilden als abgeschlossenes Ganze nur insofern eine

Fortsetzung der Freiübungen, als durch dieselben die Uebungen des Leibes, welche im stemmenden Zustande der Beine auf den Füssen am ebenen Boden darstellbar sind, berücksichtigt werden, während die Stemmübungen die Uebungen aller übrigen Leibestheile im Stemmen auf verschiedenen Stützflächen umfassen. Von den Stemmübungen sind nur wenige für Mädchenturnen geeignet, die der Verf. S. 13., wenn auch nicht ausreichend, bezeichnet. Die Vorbereitung zu den eigentlichen Stemmübungen (S. 3 — 27) besteht in einem Betrachten und Beschreiben der Stemmthätigkeiten, Stemmarten etc., sowie S. 32 — 41 der 18 Stemmgeräthe. S. 101 erwähnt der Verf. auch den Reitwagen oder die sogenannte „Treysine." Unseres Wissens hat dieser Reitwagen den Namen „Draisine" von seinem Erfinder, dem Forstmeister von Drais, erhalten. Von S. 43 an sind die Stemmübungen, welche sich an die in den Freiübungen beschriebenen Stemmübungen anschliessen, in der Weise bearbeitet, dass jede Stemmart der verschiedenen Stemmgattungen erst im einfachsten Zustande vorausbetrachtet wird, worauf die abgeleiteten und zusammengesetzten Arten, sowie die Glieder- und Gelenkthätigkeiten während des stemmenden Zustandes folgen. Es würde uns zu weit führen, wenn wir hier die höchst zweckmässige Anordnung der Stemmübungen genauer betrachten wollten. Es genüge zu bemerken, dass Hr. Spiess mit diesem dritten Theile sein Werk, wie mit einer schönen Krone, geschmückt hat. Wir erkennen die Wichtigkeit und zugleich das Interessante der Stemmübungen recht wohl und freuen uns, dass der Hr. Verf. dieselben einer ganz besonders fleissigen Bearbeitung unterworfen hat. Seiner Ansicht treubleibend gedenkt der Verf. auch auf S. 344 ff. noch der Liegeübungen, bei denen der Leib weder durch Stemmkraft, noch durch Hangkraft auf der Stützfläche gehalten wird.

Mit einer seltenen Consequenz hat Hr. Spiess den schönen Bau seiner Turnlehre hoffentlich zu Nutz und Frommen der deutschen Turnkunst ausgeführt. Es würde jedoch der Turnlehrer die Spiess'sche Turnlehre falsch verstehen, wenn er dieselbe etwa schematisch beim Unterrichte zu Grunde legen wollte, wie dies vielleicht mit dem Turnbüchlein von Krahmer und derartigen Schriften geschehen kann. Die Schriften von Spiess verlangen eine tiefe Einsicht in den so einfachen und doch so kunstvollen Bau einer wirklich bildenden Leibesübung. Die Turnlehre behandelt die sämmtlichen Turnübungen nach ihrem innern Zusammenhange. Diesen innern Zusammenhang bildet, wie schon mehrfach angedeutet, der kunstvolle Bau des menschlichen Körpers selbst. Die Turnlehre nimmt nicht nur auf die willkürlichen Kräfte und Thätigkeiten des turnenden Leibes, sowie die Zergliederung derselben in ihre einfachsten Bestandtheile und wiederum auf Zusammensetzung derselben zu einzelnen Uebungen, nach Gattungen und Arten geordnet,

Rücksicht, sondern sie lehrt zugleich die Turner alle die Kräfte kennen, welche kunstgemäss auszubilden sind und gibt ihnen dazu die besten und aufs Zweckmässigste geordneten Mittel. Dem Lehrer überlässt es übrigens die Turnlehre, den Lehrstoff für den Turnunterricht anzuordnen, die Uebungen nach Inhalt und Werth abzuwägen, das richtige Verhältniss zum auszubildenden Leibe zu treffen, sowie durch den ganzen Turnunterricht die geistigen Beziehungen des Turnens zu wecken und zu pflegen. Auch das gehört zu den Vorzügen der Spiess'schen Turnlehre, dass sie nicht zur Bequemlichkeit als ein fertiges Schema vorliegt, sondern durch ihre ganze Construction zum genauern Studium nöthigt und dadurch ungemein anregend und belebend wirkt. In Summa: die vorstehende Turnlehre von Adolph Spiess ist wohl das vollständigste Werk, welches bisher über Technik der Turnkunst erschienen ist; das Studium und die Benutzung desselben kann jedem Turnlehrer auf das Angelegentlichste empfohlen werden. Druck und Papier sind äusserst splendid; der Preis ist der fleissigen Arbeit entsprechend.

Moritz Kloss.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutschland.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

Universitäten und Akademien.

Königsberg. Der König hat unter dem 4. Mai für die hiesige Albertus-Universität neue Statuten vollzogen. Die Ausfertigung derselben, auf Pergament und Purpursammet, das angehängte Siegel in silberner Kapsel, wurde am 12. Juni durch den Regierungsbevollmächtigten Geh. Reg.-Rath Dr. *Reusch* übergeben. Zwei Tage darauf feierte Hr. Minister v. *Schön* sein fünfzigjähriges Dienstjubiläum, wobei sich auch die Universität betheiligte, indem Prof. *Burdach* eine Festrede hielt und die philos. Facultät dem Jubilar ihr Doctordiplom überreichte. Hr. v. Schön erinnerte an seinen Lehrer *Kant* und bemerkte, dass er dessen Unterricht verdanke, wenn er stets die Idee im Auge gehalten habe.

Bonn. Am 18. Octob. feierte die Universität das Fest ihres 25jährigen Bestehens. — Anfangs September war Hr. Minister *Eichhorn* in Bonn anwesend. Die Aachener Zeitung brachte darüber folgenden Artikel aus Bonn vom 8. Sept. Se. Exc. der Hr. Minister *Eichhorn*, der vorgestern Abend auf seiner Inspectionsreise hier angekommen war, hatte gestern das Corpus academicum sich versammeln lassen und richtete nach Vorstellung der einzelnen Mitglieder an dasselbe die folgenden denkwürdigen Worte: Er habe vor 25 Jahren mit dem Fürsten Hardenberg an der Wiege der Universität gestanden, und finde sich nach diesem Zeitraum jetzt in der Mitte eines herangewachsenen, reichen geistigen Lebens wieder. Die Universität sei bestimmt gewesen, einen so bedeutenden, dem Vaterlande lange äusserlich und beinahe geistig entfremdeten Landestheil von neuem an dasselbe zu fesseln, aber sie habe nicht blos diese ihre ursprüngliche Aufgabe erfüllt, sondern sich auch selbständig neben die altbegründeten Universitäten gestellt. Er wolle sich erlauben, in dieser verehrten Versammlung, in diesem weitern Kreise einige Punkte näher zur Sprache zu bringen. Seit Kurzem höre man, das Gerücht habe sich verbreitet, es sei vorbei mit der unbedingten Freiheit der Forschung, und eine Reaction sei eingetreten. Die anwesende Versammlung sei aber zu genau mit den Richtungen der Zeit bekannt, um einem solchen Gerüchte Glauben zu schenken. Es sei davon nichts wahr; vielmehr wollten der König und die Männer, die sein Vertrauen zur Leitung des Staats berufen, die Wissenschaft auf alle Weise befördern, nur die dämonischen Kräfte, die sich den Universitäten aufzudringen suchten, sollten aus dem Schoos der Universitäten verwiesen werden; aber welches diese dämonischen Kräfte seien, das wolle der König weder selbst, noch nach dem einseitigen Rath und Beschluss seiner Minister bestimmen, sondern dem Urtheil der Universitäten selbst zu entscheiden überlassen. Ein zweiter Punkt sei folgender. Unser grossherziger König fühle ein mächtiges Drängen, dass aus der Zerstörung und Verödung der jetzigen Zeit heraus etwas geistig gestaltet, etwas Positives geschaffen werde. Se. Maj. habe aber nicht die Absicht, direct auf diese Gestaltung einzuwirken, befehle und verordne nicht, erlasse keine Reglements an die Minister, sondern wünsche blos, dass möglichst viele geistige Kräfte

geweckt würden, die aus sich selbst handelten. Augenblicklich sei ein grosses Drängen, ein grosser Kampf der Meinungen, an welchem Theil zu nehmen Pflicht sei. Zwar habe eine grosse Anzahl wackerer Männer, obgleich sie traute, dass dem so sei, einen Ekel vor dem Kampf, zwar zögen sich Manche aus bescheidener Scheu von dem Markt und Lärmen des öffentlichen Lebens zurück, zwar geriethen Manche in Lässigkeit und Unbestimmtheit, indem sie an sich und ihren Meinungen irre würden, wenn sie etwas mit solcher Bestimmtheit und Allgemeinheit behaupten hörten; aber vielmehr müsse er die Universität ermahnen mitzuwirken, alle ordentlichen, tüchtigen Männer sollten sich bei der Verwirrung der Zeit nicht durch die Verwirrung abhalten lassen, selbst Hand an das Werk zu legen, zu bilden, zu unterrichten, zu gestalten. Indem der Minister dann zu specielleren Punkten übergieng, bemerkte er, dass die Theologie ein Fach sei, in welchem augenblicklich besonders wichtige Kämpfe geführt würden. Er freue sich sagen zu dürfen, dass die Universität Bonn sich von dieser Seite sehr hervorgethan habe durch ihre theologische Facultät, die so ausgezeichnete Mitglieder besitze und deren segensreiche Wirksamkeit nicht blos am Rhein, sondern auch im Centrum der Monarchie und überhaupt in der Monarchie mit Freude und Dankbarkeit anerkannt sei, da sie nicht blos durch die gründlichste Wissenschaft, sondern auch besonders durch thätige Theilnahme an dem kirchlichen Leben wirke. Neben dem theologischen Gebiet werde auch das bürgerliche Leben gegenwärtig von Krämpfen erschüttert; man suche die Form, die nicht gefunden werden könne; man wolle Neues gestalten und wisse nicht was werden solle; hier sei vor allen die juristische Facultät berufen einzuwirken. Die hiesige juristische Facultät habe immer sehr bedeutende Männer gehabt und Bedeutendes geleistet, namentlich aber das bürgerliche Recht vorzugsweise ausgebildet durch historische Forschung. Er wolle der Facultät keinen Vorwurf machen, aber er müsse es aussprechen, dass auf dem Gebiet des öffentlichen Rechts noch vieles zu wünschen übrig sei; er nehme die Facultät in Anspruch, hier thätig zu sein, und ermahne besonders auch diejenigen Mitglieder, welche noch unentschieden sein sollten, sich diese wichtige Sache angelegen sein zu lassen, damit wir nicht mehr nöthig hätten, unsere Begriffe vom Staat aus abstracten Theorien zu schöpfen oder Schemata von ausländischen Staaten zu entlehnen, sondern aus unsern jetzigen Zuständen, den Blick in die Vergangenheit rückwärts wie sie liege, etwas Wirkliches und Reelles schaffen könnten. Zu der medicinischen Facultät sich wendend, bemerkte der Minister, es seien ihm, jedoch nicht von Bonn, sondern von andern Universitäten, Klagen zu Ohren gekommen, dass die Studenten zu schnell in die Praxis und in die Clinica eilten, ohne, besonders durch ein gründliches Studium der Physiologie, sich die nöthige theoretische Vorbildung gewonnen zu haben, wodurch sie zu blossen Empirikern würden; die Facultät habe daher bei den Studirenden besonders dahin zu wirken, dass sie vor allem der Physiologie und Anatomie ihren Fleiss zuwendeten. Was die philosophische Facultät betreffe, so sei sie bei allen Bestrebungen der übrigen betheiligt. Sie habe ihren Beruf glänzend erfüllt; in ihr hätten grosse Männer gewirkt, und auch jetzt noch zähle sie glänzende Namen, die Grosses für das deutsche Vaterland gewirkt. Bei ihr könne keine Rede von Besorgnissen sein, vielmehr freue er sich anzuerkennen, dass dieselbe sich immer von jeder Einseitigkeit fern gehalten und in dieser Hinsicht ihren verdienten Ruf behauptet habe. Der Minister wiederholte schliesslich noch einmal, dass, obschon er das Ministerium erst kurze Zeit habe, er doch die Bemerkung habe machen können, dass die Universitäten noch viel mehr, als geschehen, in die Interessen der Zeit eingreifen müssten, und ermahnte die Versammelten, sich nicht durch Lügen in den Zeitungen täuschen zu lassen, sondern ihm nach wie vor unbedingtes Zutrauen zu bewahren. Hierauf ergriff der zeitige Rector, Prof. *Naumann*, das Wort, um in einer kräftig gesprochenen Rede Sr. Excellenz für diese schönen Worte zu danken, indem er äusserte, dieselben dahin verstanden zu haben, dass die echte Wissenschaft nur bei der echten Freiheit gedeihen könne.

Die Berliner Vossische Zeitung brachte bald darauf bei Gelegenheit der mitgetheilten Rede des Hrn. Ministers folgende Aeusserungen über die Juristen; Verf. ist wahrscheinlich Dr. *Wöniger*. „Man kann in Wahrheit sagen, dass bei keiner Facultät die Kluft zwischen der Wissenschaft und dem Leben so gross ist als bei der juristischen. Die Zeit ringt mit allen Kräften nach einer Reform des ganzen Rechtszustandes und begründet ihr Verlangen vornehmlich auf der neugeweckten nationalen Richtung. Oeffentlichkeit und Mündlichkeit, Geschwornengerichte, vaterländische Gesetzbücher im Civil- wie im Strafrecht, volksthümliche Verfassungs- und Verwaltungsnormen, das sind die Wünsche, die alle darauf hinausgehen, auszustossen, was uns Barbarisches und Fremdländisches aus dem Mittelalter überkommen ist. Unterstützen und pflegen die Juristenfacultäten etwa diese Richtungen? Sie thun vielmehr das Gegentheil! Mit römischen Institutionen wird der junge Student empfangen, mit römischer Rechtsgeschichte und römischen Pandekten wird fortgefahren, und geht man am Ende zu wirklich praktischen Collegien über, als z. B. Process, Strafrecht u. s. w., so wird auch dies nicht gelehrt ohne umständliche Ausführung, wie es der römische Prätor dabei gehalten. Es ist unglaublich, bis zu welchem Grade von Pedanterie sich hierbei moderne Rechtslehrer versteigen, von denen man mit Recht sagen kann, dass sie ihre Zuhörer lebendig ans Kreuz der Geschichte nageln. Diese Richtung hat ihre besondere Stütze, oder wenn man will, ihre Kehrseite an dem Umstande gewonnen, dass das Studium des römischen Rechts zugleich auf dem Studium einer todten Sprache beruht. Nun gesellte sich zum historischen Wust die philologische Belesenheit und — Eitelkeit. Wir haben in Wahrheit mehr Sprachforscher als Rechtslehrer auf den juristischen Lehrstühlen, und es ist nicht zu verwundern, dass die Herrn alle Conjecturen kennen, welche seit Auffindung der Veronensischen Handschrift des Gajus über diesen alten Juristen gemacht oder nicht gemacht sind, dass sie den Ulpian auswendig lernen, jede Bude auf dem Forum Romanum beschreiben, die modernen Rechtsbestrebungen aber missachten, oder höchstens mitleidig belächeln. Das Leben lässt sich indess niemals verachten; wenn die Zeit reif ist, will sie erfüllt sein. So konnten die Facultäten es bis jetzt wohl erzielen, den Geist strebender Jünglinge niederzudrücken, sie um Jahre ihres Lebens zurückzuhalten, aber ausserhalb jenes Lehrstuhlbereichs gieng der Fortschritt seine Strasse und schob nun seinerseits die Professoren mit aller historischen und sprachlichen Büchergelehrtheit auf die Seite. Dies wird bleiben und ferner geschehen, solange jene antinationalen Tendenzen sich nicht in nationale umwandeln, solange man namentlich fortfährt, dem römischen Recht und seinen Bekennern eine vorherrschende Wichtigkeit auf den Hochschulen einzuräumen. Wir verkennen nicht, dass dem Unwesen in neuerer Zeit bereits von oben herab heilsam gesteuert ward, wir haben namentlich hier in Berlin besondere Lehrstühle für das vaterländische Recht errichten sehen, und erblicken alljährlich in den hiesigen Lectionsverzeichnissen eine grössere Anzahl von Vorlesungen, die auf die Bestrebungen der Zeit eingehen; allein die Maassnahmen sind im Grossen und Ganzen immer noch unausreichend."

Bonn. Das Lehrer-Collegium der Universität besteht aus 45 ordentlichen, 11 ausserordentlichen Professoren und 22 Docenten und Lectoren. Unter den Fächern ist dermalen die Geschichte sehr gut besetzt. Die Univ. zählte im Sommersemester 664 Zuhörer, im laufenden Wintersemester 709.

Leipzig, October. Der Lectionskatalog kündigt für das Wintersemester von 96 Professoren und Docenten 290 Vorlesungen und wissenschaftliche Uebungen an.

Jena. In Folge eines Duells ist das Fechten mit Stossrappieren unbedingt verboten und die Strafe des Duells verschärft worden.

Marburg. Ueber unsre Landesuniversität lässt sich viel Erfreuliches melden. Betrachtet man die Vernachlässigung, womit die Philippina vor der Ertheilung der Verfassungsurkunde vom 5. Jan. 1831 von oben herab behandelt worden war, den geringen Zuschuss, der aus der fürstlichen Kasse zu den von Philipp dem Grossmüthigen gestifteten Universitätsfonds

verwilligt ward, die Mangelhaftigkeit der akademischen Institute, die kargen Besoldungen der Professoren, dann muss man gestehen, dass seit jener Epoche Grosses zur Verbesserung geschehen, dass es jetzt hier ganz anders aussieht als vormals, und dass die Marburger Universität überaus viel dem constitutionellen Systeme zu verdanken hat. Unstreitig gebührt das Verdienst, zu deren Bestem mit dem regsten patriotischen Eifer gleich auf dem ersten Landtage mitgewirkt zu haben, dem edlen, biedern Jordan, der vom akademischen Senat einstimmig zum Universitätsabgeordneten erwählt worden war. Sein Name in den Annalen der hiesigen Universität wird darum stets bei uns im dankbaren Andenken bleiben. Aber auch die nachfolgenden Ständeversammlungen in Kurhessen zeigten sich bei jeder Gelegenheit bereitwillig, für das Wohl unserer Hochschule Sorge zu tragen. In keiner frühern Periode ist vom Staate so viel für Marburg gethan worden wie gegenwärtig. Im Staatsausgabebudget für die dermalige Finanzperiode findet sich die Summe von 40,500 Thlr. als jährlicher Zuschuss aus der Staatskasse zu den Revenuen der Stiftungsfonds unserer Universität. Dieses Opfer, welches unser Staat dem Flor der Landesuniversität bringt, ist freilich noch nicht einmal so gross als das, welches die Unterhaltung eines Regiments Soldaten erfodert; allein da unter den obwaltenden Verhältnissen die ständische Verwilligung vorzugsweise für die Deckung der Ausgaben des Kriegsetats in Thätigkeit gesetzt wird, und gerade in diesem, die finanziellen Hülfsquellen des Landes sehr in Anspruch nehmenden Punkt am wenigsten von oben herab bei uns Geneigtheit zur Gestattung von Ersparnissen zu erwarten ist, so vermögen unsere Landstände auch bei dem besten Willen nicht, noch mehr für die Künste des Friedens, für die Anstalten zur Förderung der Wissenschaft und Gelehrsamkeit zu thun. Aus diesem Grund allein konnte auch auf gegenwärtigem Landtage ständischerseits dem Wunsche des zeitigen Abgeordneten der Landesuniversität, Prof. Rehm, der die Verwendung einer noch grössern Summe aus Staatsmitteln für Marburg beantragt hatte, nicht gewillfahrt werden. Unter den akademischen Instituten hat insbesondere unsere Universitätsbibliothek in dem letzten Jahrzehend ungemein gewonnen. Ehedem waren die Quellen, aus denen ihre Einnahmen flossen, so dürftig, dass es bei der Anschaffung der Bücher unmöglich war, mit den Fortschritten der Wissenschaften nur einigermassen gleichen Schritt zu halten. Die jährliche Vermehrung unserer akademischen Büchersammlung reducirte sich fast nur auf die im Inlande gedruckten oder verlegten Schriften, von denen ein Exemplar an die Universitätsbibliothek abgeliefert werden musste, und eine geringe Anzahl von Werken, die durch Ankauf, soweit die dazu bestimmten Fonds, die vornehmlich in der Erhebung von Strafgeldern bestanden, reichten, erworben wurden. Gegenwärtig ist zur Vergrösserung der Marburger Bibliothek jährlich die Summe von 2000 Thlr. aus der Staatskasse angewiesen, ein Betrag, der doppelt so gross ist als der, welcher zur jährlichen Vermehrung der Landesbibliothek in Cassel dient. Durch zweckmässige Verwaltung und Verwendung der nunmehr unserer Universitätsbibliothek zu Gebote stehenden Geldmittel kann dieselbe in einer Reihe von Jahren zu einer beträchtlichen, den Bedürfnissen entsprechenden öffentlichen Büchersammlung anwachsen. Das auf Staatskosten errichtete neue Anatomiegebäude ist eins der schönsten, die irgend eine andere deutsche Universität aufzuweisen hat. Die darin aufgestellte reiche Sammlung von Präparaten wurde noch von dem Schöpfer der Anstalt, dem vor Kurzem verstorbenen berühmten Anatomen, Bünger, geordnet, und ein geschickter Schüler desselben, Professor *Fick*, steht dieser vortrefflichen Anstalt jezt vor. Auch ein astronomisches Observatorium besitzt nunmehr Marburg, dessen Erbauung auf den Vorschlag des Professors der Mathematik *Gerling* ins Werk gerichtet worden ist. Unter den übrigen akademischen Anstalten kann man überhaupt kaum Eine nennen, die sich nicht in der jüngsten Zeit Verbesserungen und Erweiterungen zu erfreuen gehabt hätte. Noch darf ich nicht unerwähnt lassen, dass auch in dem Studium der Staatswissenschaften und vornehmlich der Nationalwirthschaft hier seit der Berufung des Professors *Hildebrand* aus Breslau

neues Leben erwacht ist. Die Universität hat eine treffliche Acquisition in diesem noch jungen, mit dem rührigsten Eifer für seine Wissenschaft erfüllten und für dieselbe in seinem Lehramte wirkenden Gelehrten gemacht, der durch seinen lebendigen Vortrag die Studenten anzieht und Liebe zu wissenschaftlichen Bestrebungen in ihnen zu erwecken versteht. Derselbe ist auch Gründer einer eignen nationalökonomischen Gesellschaft geworden, die regelmässige Versammlungen hält und schon viele hiesige Musensöhne zu ihren Mitgliedern zählt. Hermann's Abgang nach Göttingen ist zwar ein höchst empfindlicher Verlust für die hiesige Universität gewesen, der nicht ersetzt werden konnte; aber jedenfalls hat die Regierung eine gute Wahl bei der Bestellung eines neuen Professor eloquentiae in der Person des Dr. Bergk, eines geborenen Preussen und sehr tüchtigen Philologen, getroffen. Die durch *Huber's* Abgang erledigte Professur der neueren Philologie dürfte vermuthlich nicht wieder besetzt werden. Da hier die meisten Studirenden hauptsächlich Brodstudien treiben, wesshalb Vorlesungen über neuere Litteraturen immer nur auf wenige Zuhörer rechnen können. * Dieser Umstand, nicht die Gehaltsvermehrung **, mag auch Hrn. *Huber* bestimmt haben, eine Wirksamkeit in Berlin der hiesigen vorzuziehen.

Giessen. Im Sommer 1843 ist der schon in der früheren (1839) *v. Linde*'schen „Uebersicht" angekündigte Studienplan für die Universität Giessen im Drucke erschienen. Aus einer ihm vorgesetzten Einleitung von Rector und Senat ersieht man, dass er am 18. Jan. d. J. von der höchsten Behörde festgesetzt wurde. Er enthält für das Studium jeder der einzelnen Fachwissenschaften folgende vier Hauptübersichten: 1. Zusammenstellung derjenigen Disciplinen, über welche sich der gesammte Studienkreis der betreffenden Fachwissenschaft erstreckt; so dass, neben den Hauptdisciplinen, auch die Vorbereitungs-, Hülfs- und Nebendisciplinen aufgeführt sind. 2. Reihenfolge, in welcher die einzelnen Lehrvorträge über die sämmtlichen Disciplinen des Studienkreises jeder Fachwissenschaft am Zweckmässigsten in dem Verlaufe der akademischen Semester gehört werden; welche Reihenfolge jedoch nur als die in den meisten Fällen zweckmässige empfohlen und nicht zur bindenden Vorschrift gemacht wird. Belehrung über die besondern Verhältnissen angemessen erscheinenden Abweichungen davon wird durch die einschlägigen encyclopädischen und methodologischen Vorträge bei der Eröffnung jedes Fachstudiums und durch den gern gegebenen persönlichen Rath jedes Docenten ertheilt werden. 3. Bestimmung derjenigen Lehrvorträge, deren fleissiger Besuch Voraussetzung der Zulassung zur Prüfung ist. Nur von dem grossherzogl. Ministerium des Innern und der Justiz kann, auf besondere Gesuche, in dieser Beziehung Dispensation ertheilt werden. In allen Fällen, in welchen ein solches Gesuch der einschlägigen Prüfungsbehörde zur Verfügung mitgetheilt wird, ist, wenn kein etwaniger Anstand obwaltet, eine besondere Prüfung über diejenige Disciplin, deren Vortrag nicht, oder unfleissig gehört wurde, zu bestehen, ehe die Zulassung zur Facultätsprüfung gestattet wird. Ausgenommen von dieser Bestimmung sind die Vorbereitungsvorträge über Universalgeschichte, reine Mathematik, Logik und Psychologie, oder andere, nach gesetzlicher Vorschrift deren Stelle vertretende Vorlesungen, in Ansehung welcher es den Studirenden frei gelassen ist, ob sie sich die bezüglichen Kenntnisse durch das Hören der Vorträge oder sonst wie erwerben wollen; in welchem letztern Falle der Besitz dieser Kenntnisse durch eine, der Facultätsprüfung vorangehende Vorprüfung nachzuweisen ist. In Ansehung dieser Vorprüfung steht es jedem Studirenden frei, sich zu jeder Zeit seines akademischen Studiums zu stellen. Er hat sich desshalb an den Dekan der philosophischen Facultät zu wenden, welcher, oder dessen gesetzlicher Vertreter, diese

* Mag sein, von Juristen, Medicinern, Theologen; aber die Studirenden, welche einmal an Gymnasien und Realschulen neuere Sprachen lehren wollen, werden dieselben doch erst studiren müssen.

** Hr. Huber hatte in Marburg 1200 Thlr., in Berlin 1800.

zufolge bestehender besondern Vorschriften abzuhaltende Prüfung in Verbindung mit dem Docenten desjenigen Fachs, in welchem die Prüfung geschieht, vornehmen wird. 4. Uebersicht derjenigen Disciplinen, welche Gegenstand der Facultätsprüfung sind. Für Theologen, Juristen, Philologen und sonstige Gymnasiallehramtscandidaten sind drei Jahre Studium vorgeschrieben; für die Thierärzte erster Classe $3\frac{1}{2}$ und für die Aerzte 5 Jahre. — Geh. Rath *Schleiermacher* hat eine Kritik des Planes erscheinen lassen, Hr. v. Linde eine Vertheidigung desselben. Im Sommersemester wurden acht Studirende wegen Unfleisses relegirt.

Tübingen. Die Universität zählte im Sommersemester 843 Studirende, worunter 60 Ausländer. Das neue Universitätsgebäude ist nun völlig aufgebaut und erwartet zu seinem innern Schmuck eine Reihe von historischen Frescobildern, welche namentlich die Wände des grossen Festsaals füllen sollen. Ein chemisches Laboratorium und ein weiteres botanisches Haus je zur Seite des Universitätshauses soll in Arbeit genommen werden. Endlich ist jetzt auch der Plan einer neuen Klinik genehmigt, welche unweit der neuen Aula gleichfalls in das Ammerthal zu stehen kommen wird; das alte Klinikum im schönen Neckarthal wird für den geburtshülflichen Unterricht vorbehalten bleiben. Sie sehen, die hiesigen Anstalten bleiben hinter den neuen Anforderungen, namentlich an die Naturwissenschaften, nicht zurück, und die äussere Rührigkeit, womit jetzt Bausteine für Universitätszwecke von verschiedenen Seiten herbeigetragen werden, entspricht ganz dem bewegten inneren Leben unserer Hochschule, wo jede Facultät Elemente des Fortschritts und litterarischen Fleisses in sich trägt. Da jetzt auch die staatswirthschaftliche Facultät eine eigene Zeitschrift zu gründen beschlossen hat, so ist in Tübingen, wo noch vor 25 Jahren auffallende litterarische Stille war, das Eigenthümliche eingetreten, dass jede Facultät, sei es durch sich selbst oder Zugehörige, ein eigenes Organ besitzt, das wenn auch nicht das Gesammtstreben, doch eine ausgesprochene Richtung in ihr vertritt. Die von Dr. *Schwegler* seit Juli 1843 herausgegebenen Jahrbücher der Gegenwart werden von Januar 1844 an als Monatsschrift in Tübingen bei Fues herauskommen. — Die im Frühjahr 1843 eingeleiteten Untersuchungen wegen verbotener Verbindungen haben zum Resultat gehabt, dass zehn Studenten theils auf ein halbes, theils auf anderthalb Jahr entfernt wurden. Gegen die Ernennung des Privatdocenten Dr. Reiff zum Prof. der Philosophie soll die kath.-theol. Facultät protestirt haben; schon früher war von ihr ein katholischer Professor der Geschichte verlangt worden.

Freiburg. Es ist ein staatswirthschaftlicher Lehrstuhl an der Universität beschlossen, zu dem Ende die Dotation um 2000 fl. erhöht und Dr. *Helferich* von Frankfurt auf die neue Professur berufen worden.

Prag. Die hiesige, am 7. April 1348 von Karl IV., Böhmens grossem Wohlthäter, gestiftete Universität hat eine eigene Commission ernannt, um das 1848 zu feiernde 500jährige Jubiläum vorzubereiten. Man geht mit allerlei wohlgemeinten Plänen um.

Personalien.

Berlin. Geh.-R. *A. v. Humboldt* erhielt das Grossofficierkreuz der Ehrenlegion. — Prof. *Erman* den R. A. O. II. mit Eichenlaub. — Prof. *Steffens* den R. A. O. III. mit der Schleife. — Die Proff. *Dieterici*, *Magnus* und *Ranke* das Ritterkreuz des Ordens der württemb. Krone.

Berlin. Dr. *Gelzer* von Schaffhausen, der früher eine Zeitlang in Basel Vorlesungen hielt und zum a. o. Prof. daselbst (ohne Gehalt) ernannt wurde, ist (wahrscheinlich durch Empfehlung des Hrn. *Bunsen*) als o. Prof. berufen worden. Um seine Gesundheit erst wieder herzustellen, hat er vorläufig Urlaub. — Privatdocent Dr. *Ellendorf* †.

Halle. Prof. *Bernhardi* den R. A. O. IV.

Halle. Privatdoc. Dr. *Steinberg* zum a. o. Prof.

Königsberg. Die Privatdocenten Dr. *Grube* und Dr. *Nesselmann* zu a. o. Prof.

Breslau. Der a. o. Prof. *Jos. Kulzen* zum Ordin.

Greifswalde. Die o. Proff. *Schömann* und *Kosegarten* den R. A. O. III. mit der Schleife.

Bonn. Am 21. Oct. v. J. † der ehemalige Regierungsbevollmächtigte Geh. Ober-Reg.-R. *Ph. J. (v.) Rehfues*, 65 Jahre alt. Der verewigte war ein bedeutender Mensch, der auch Viel erlebt hatte. Nächstens ein ausführlicher Nekrolog. — Der Curator der Universität Geh. Ober-Reg.-R. *v. Bethmann-Hollweg* und Prof. *G. Bischoff* den R. A. O. III. mit der Schleife; einige andere Proff. (keiner aus der philos. Facultät) den R. A. O. IV. — Prof. *Brandis* den Charakter als Geh. Reg.-Rath.

Bonn. Der bisherige Prof. am Gymnas. zu Coblenz Dr. *Deycks*, ist zum ord. Prof. in der philos. Facultät ernannt.

Münster. Der bisherige Gymn.-Prof. Dr *Dieckhoff* zum ord. Prof. in der theol. Facultät der Akademie.

Leipzig. Hofr. Prof. Dr. *Wachsmuth* wurde von der Universität Erlangen bei ihrem Jubiläum zum Dr. juris ernannt. — Am 26. Oct. v. J. † Prof. Dr. *Heinroth*, geb. 1773. — Der durch seine biblisch-philologischen Arbeiten bekannte Lic. theol. Dr. *Tischendorf* erhielt das Ritterkreuz des K. schwedischen Nordsternordens.

Jena. Am 10. Aug. v. J. † Geh. Hofr. Dr. *J. J. Fries*, Prof. d. Phil. und Mathematik, 70 Jahre alt. — Am 6. Nov. † der Universitäts-Curator Ob.-App.-Ger.-Präsid. *v. Ziegesar*. — Hofr. Dr. *Suckow* bei seinem 50jährigen Dienstjubiläum das Ritterkreuz des Falkenordens. — Geh. Hofr. Prof. *Hand* dasselbe.

Jena. Privatdocent Dr. *H. Weissenborn* zum a. o. Prof. Ebenso Dr. *E. E. Schmidt*.

Kiel. Am 5. Oct. v. J. feierte der Prof. d. Chemie *Pfaff*, seit 46 Jahren Prof. in Kiel, sein 50jähriges Doctorjubiläum. Universität und Land nahmen daran grossen Antheil.

Marburg. Prof. Dr. *Rubino* zum ordentl. Prof. der Philologie und Geschichte ernannt.

Heidelberg. Geh. Hofr. Prof. *Rau* von Erlangen zum Dr. juris.

Freiburg. Prof. *Leuckart* † 25. Sept. v. J.

München. Ministerialref. Hofr. Prof. *Hermann* erhielt das Officierkreuz des belgischen Leopoldordens. — Der Akademiker *Fallmerayer* wurde von der Universität Tübingen hon. causa zum Doctor d. Philos. ernannt.

Erlangen. Beim hiesigen Jubiläum im August v. J. (worüber nächstens) wurden hon. causa zu Doctoren ernannt: der Theologie: Ephorus *K. L. Roth* in Schönthal; der Philosophie: Kreisscholarch und Rector *Metzger* in Augsburg, Rector *Franz Oelschläger* zu Schweinfurt, Oberlieutenant und Mitglied der Akademie zu München *K. v. Spruner* in Würzburg; der Medicin: *Robert Brown* in London, Prof. *Oerstedt* in Kopenhagen, *Th. Martius*, Prof. hon. und Bürgermeister in Erlangen, u. e. A.

β. Deutsche Bundesstaaten.

I. Preussen.

(1. Behörden.) Bauernschulen. Berlin, Novemb. In der Vorrede zu Hrn. *v. Bülow-Cummerow's* im October erschienenen Schrift: „Ueber Preussens landwirthschaftliche Creditvereine" befindet sich die Notiz, es liege ein vom Ministerium des Innern ausgearbeiteter umfangreicher Plan zur Gründung von Bauernschulen in allen Regierungsbezirken, so wie zur Errichtung von drei neuen landwirthschaftlichen Akademien in den Provinzen Preussen, Schlesien und Westfalen der Berathung vor. Es wäre zu wünschen, dass dieser Plan gut ausgeführt würde. Der rheinische Landtag hat im verflossenen Sommer ebenfalls für Errichtung einer landwirthschaftlichen Akademie in der Rheinprovinz petitionirt.

Militairschulen. Es soll beim Kriegsministerium ein neuer Lehr- und Studienplan für die Cadettenhäuser und alle für den Officierstand sich vorbereitenden jungen Leute vorliegen und genehmigt sein. In der Hauptsache bezweckt diese Regeneration, die jedoch erst mit dem 1. Januar 1846 ins Leben treten soll, die bisher angenommene, in mancher Bezie-

hung auf einzelne Wissenschaften ausgedehnte, in andern Fächern aber auch bedingte und beschränkte militairische Unterrichtsweise auf den Lehr- und Studienplan in den höheren Realschulen und Gymnasien auszudehnen, wodurch namentlich auch die alten Sprachen in den Bereich des Wissens gezogen werden dürfen. Im Ganzen aber bezweckt diese wichtige Veränderung, die Cadetten und Schüler bis zu der Befähigung, das Abiturientenexamen bestehen zu können, auszubilden. Nur diese sollen als Officiere, sämmtliche Uebrige aber als Unterofficiere in das Heer übergehen; während auf der andern Seite alle jene nun zum Officierstande Befähigten durch jenes rigoröse Examen auch befugt sind, jede andere Laufbahn im Dienste des Staates zu verfolgen.

Pensionen. Berlin, October 1843. Die neueste Veränderung in unserm Regulativ für Pensionirung der Civilstaatsdiener ist eine wahrhafte, aber auch eine dringend nothwendige Verbesserung gewesen; doch fehlt noch viel, dass die Lage der preussischen Civilstaatsbeamten in gleichem Maasse gesichert sei, als die der meisten andern deutschen Staaten. Selbst in den wenigen Gebieten, in denen man zur Aufstellung pragmatischer Vorschriften über die Behandlung der Staatsdiener sich bis dahin nicht entschliessen konnte, und in denen der Beamte sich also keineswegs in der würdigen Stellung befindet, welche das wahre Interesse des Staates für ihn postulirt, pflegt die Gnade des Regenten oder der Gebrauch ihm günstigere Verhältnisse in den Tagen des Alters und der physischen und geistigen Schwäche zu bereiten, als noch jetzt das preussische Pensionsregulativ, selbst nachdem die Gradation, statt von 10 zu 10 Jahren mit ein Achtel, jetzt von 5 zu 5 Jahren mit ein Sechzehntel nachgegeben ist, verheisst. Denn man darf nicht übersehen, dass in den ersten 15 Dienstjahren, wiewohl in denselben Abzüge zum Pensionsfonds stattfinden, ein Pensionsanspruch gar nicht anerkannt wird, dass die Dienstzeit stets nur vom vollendeten 21sten Lebensjahre an gerechnet wird, wenn sie auch in der Wirklichkeit früher begonnen hat, dass erst eine 30jährige Dienstzeit Anspruch auf die Hälfte des Gehalts als Pension gewährt, und dass das Ganze desselben nie erworben werden kann, indem auch für 50 Dienstjahre der Ruhegehalt nur sechs Achtel erreichen kann. Die Pensionen der Militairpersonen sind dagegen reichlich, und vielleicht überreichlich bemessen, zum wenigsten findet gar kein Verhältniss zwischen den gleichen Rangstufen der Chargen bei Militair und Civil statt.

Provinziallandtage. Brandenburg. Der Berlinische Lehrerverein für deutsches Volksschulwesen hatte an dem achten Landtag der Provinz Brandenburg und des Markgrafthums Niederlausitz eine Petition gerichtet, die in zwar lebendigen aber nichts destoweniger durchaus wahren Zügen die Verhältnisse der Preussischen Lehrer, die Noth und das Elend, in welcher so viele derselben schmachten, darstellte, und daran die Bitte geknüpft, diese Verhältnisse höchsten Ortes zur Sprache zu bringen. Es war dem Lehrerverein gelungen, sich einen Fürsprecher beim Landtage zu gewinnen, der die Petition mit herrlichen, tiefempfundenen Worten der Berücksichtigung empfahl. Der zur vorläufigen Begutachtung niedergesetzte Ausschuss hatte sich ebenfalls für die Gewährung der Bitte ausgesprochen; ja, er war noch weiter gegangen, indem er ein Minimum von resp. 200, 300 und 450 Thlr. festsetzte. Dennoch erklärte sich in der Plenarsitzung die Majorität der versammelten Landtagsabgeordneten dagegen. Man sagt, es sei weniger die Angst vor der Mehrausgabe, als sonstige Rücksicht gewesen, welche den Landtag bedenklich gemacht habe, sich der Petition anzunehmen. — Preussen. Ein Antrag, dass die Präcentorstellen nur mit Litteraten besetzt werden möchten, wurde nicht bevorwortet, jedoch die Petition dem Ober-Präsidium überwiesen. Dagegen wurde eine Petition der Königsberger Kaufmannschaft bevorwortet, welche bat, dass der Eintritt junger preussischer Seeleute in den Marinedienst fremder Nationen Seitens des Staates unterstützt werde, indem es hierdurch allein möglich werde, Inländer so auszubilden, dass sie auch die Director- und höheren Lehrerstellen bei den Navigationsschulen bekleiden könnten,

welche bisher nur mit ausländischen Seeofficieren haben besetzt werden können.* — Sachsen. Einstimmig wurde beschlossen, 1. um Gründung einer landwirthschaftlichen höhern Lehranstalt bei der Universität Halle, sowie 2. von zwei bis drei Ackerbauschulen in der Provinz auf Staatskosten zu bitten; 3. beschloss der Landtag, die in der Provinz bestehenden vier Taubstummenanstalten auf zwei zu reduciren. — Auch wurde viel über die Beiträge der Rittergüter zu Kirchen- und Schullasten verhandelt. — Rheinprovinz. Hier fanden erneute Verhandlungen über den Bergischen Schulfonds statt, über dessen Verwaltung der Landtag eine Controle anspricht, während die Regierung diese verweigert, welche den Fonds schon seit 1814 verwaltet hat. — Ueber eine Petition um Verbesserung des Gehaltes der Volksschullehrer fanden interessante Verhandlungen statt. Der Ref. las folgenden Antrag des Ausschusses:

„Der Ausschuss hatte dahin angetragen, dass den Elementar-Schullehrern der Rheinprovinz ein dem mühevollen Amte und den Localverhältnissen entsprechendes Gehalt gesichert und dasselbe, so weit es die Mittel der Schule und Gemeinde nicht zu leisten vermögen, überall aus Staatsfonds ergänzt werde. — Ein Abg. der Städte: Ehe auf den Antrag eingegangen werde, frage es sich, ob die Ausgaben für den Schulunterricht eine Last der Eltern und Vormünder, oder der Communen, oder aber des Staates seien. Bisher sei es in der Rheinprovinz so gehalten worden, dass diese Last zunächst von denjenigen, welche Kinder zur Schule schicken, und subsidiarisch von der Commune getragen werde. Dass diese Kosten eine Staatslast seien, habe man bis jetzt weder behauptet noch durchgeführt; auch gehe es nicht an, dass man plötzlich diesen Grundsatz hinstelle. Denn die Staatskasse würde dadurch schon jetzt übermässig belastet werden, noch mehr aber in der Folge, weil demnächst eine jede noch so kleine Gemeinde darauf bestehen würde, eine eigene Schule zu erhalten. Es sei daher zunächst ein festes Princip aufzustellen, ehe auf den Antrag des Ausschusses eingegangen werden dürfe. Nach seiner Ansicht seien die Kosten des Elementarunterrichts eine Last der Gemeinde, und könne er dem Vorschlage des Ausschusses nicht beipflichten, so wünschenswerth auch sonst eine Verbesserung der oft sehr geringen Lehrergehälter erscheine.

Der Referent: Es handle sich nicht darum, dass der Staat die gesammten Kosten des Schulwesens übernehme, sondern nur, dass er da, wo die Mittel der Schule und der Gemeinde nicht ausreichen, die Gehälter ergänze. Die Regierung zu Trier habe diese Ansicht gebilligt, indem sie in ihrem Berichte an den Hrn. Oberpräsidenten vom 18. Juni 1843 die Absicht ausgesprochen, für diejenigen Schulstellen, für welche das Gehaltsminimum von 90 Thlrn. aus Gemeindemitteln nicht aufzubringen gewesen, einen Zuschuss vom Staatsfonds zu beantragen.

Ein Abg. der Landgemeinden: Der Zweck der Schule sei nicht blos auf die Erwerbung von Fertigkeiten, auf das Erlernen von Lesen, Schreiben, Rechnen, Erdkunde u. s. w. gerichtet, sondern vielmehr hauptsächlich auf Ausbildung des Denkvermögens, auf Gewöhnung zur Ordnung, zur Verträglichkeit, und wesentlich auf das Aneignen der Elemente der Religion, auf die Erziehung aller Staatsbürger zu sittlich guten Menschen, kurz, auf öffentliche Erziehung. Unsere Staatsregierung habe dieses sehr wohl gefühlt, und durch gute Schullehrerseminarien für die Ausbildung der Lehrer bereits gesorgt. Etwas sehr Wesentliches bleibe aber noch immer zu thun, nämlich die Volksschullehrer so zu stellen, dass nicht blos solche Individuen sich diesem mühevollen Berufe widmen, welche sonst nicht leicht unterkommen, sondern dass das Einkommen den Leistungen entspreche, und die Fähigsten herbeigezogen würden. Ein so schwerer hochwichtiger Beruf verdiene in Billigkeit auch einen angemesseneren Lohn, mindestens die Befreiung von Nahrungssorgen. Der Einfluss tüchtiger Lehrer reiche zudem auf mehrere Generationen hinaus. Die Schule sei aller-

* Dieser Antrag kommt mit dem Gesetze vom 31. Dec. 1842 in Conflict, das von Anhängern des „geschlossenen Staates“ gemacht zu sein scheint.

dings eine wichtige Staatsangelegenheit, nicht blos Sache der Ortsgemeinde. Allerdings hätten zuerst die Eltern, dann die Communen für die Schulkosten aufzukommen; dieses sei billig und gerecht überall, wo die Communen oder die Einwohner Vermögen besitzen. Wo aber die Bevölkerung nur aus Armen bestehe, solle der Staat helfend einschreiten, damit der Zweck erreicht werden könne. In Frankreich werden auf Staatskosten 200 Fr. für jede Schulstelle jährlich bezahlt. Der Redner führt weiter an, wie in Rheinbaiern nach dem Gesetz vom 20. August 1817 das Minimum für die Stadt-Schullehrerstellen 400 Gulden oder 228 Thlr. und in kleinern Gemeinden 300 Gulden oder 171 Thlr. betrage, dass zuerst die Einnahme aus Stiftungen, dann ein Beitrag der Eltern von 3 Kreuzern oder 1 Sgr. für jedes Kind wöchentlich, dann die Gemeinde oder der Religionstheil, endlich der Kreis-Schulfonds einzutreten habe. Dieser Kreis-Schulfonds werde durch einen Steuerzusatz von 1 pCt. aufgebracht und betrage für den Baierischen Rheinkreis ungefähr 36,000 Gulden jährlich, aus welchem Fonds die armen Ortschaften für ihre Schullehrer-Besoldungen Zuschüsse erhielten, wodurch es möglich würde, das Minimum von 171 Thlrn. zu gewähren, was also viel mehr sei, als dasjenige, was den Schullehrern der Rheinprovinz gegeben werde. Es bestehe nun aber kein Verhältniss, welches in der Rheinprovinz den so bedeutenden Unterschied im Gehalt der Schullehrer rechtfertige, und müsse er statt des unbestimmten Vorschlags des Ausschusses wünschen, dass man ähnliche Maassregeln von Sr. Majestät erbitte, wie solche für Rheinbaiern bereits beständen.

Ein Abg. desselben Standes: Er habe dem Antrage ein Rescript der K. Regierung zu Düsseldorf vom 23. März 1841 an das Ministerium beigeheftet gefunden, worin es heisse: „Klagen über ein geringes Einkommen der Lehrer oder über drückende Lage der Gehülfen, wie solche nach Inhalt der Nro. 52 der Preuss. Volksschulzeitung a. p. vorgebracht worden, sind hier unbekannt.“ Er halte es darum für so nothwendiger, die bedrängte Lage der Elementarlehrer klar hervor zu heben und dem, obgleich sehr vollständigen Referate noch Einiges beizufügen. Er wolle als Beispiel das Verhältniss schildern, in welchem sich die Schullehrer im Kreise Simmern befinden. Die 5 Elementarlehrer in Simmern bezögen von 100 bis 218 Thlr. Gehalt; zwei derselben hätten aber davon ihren pensionirten Vorgängern 40, resp. 50 Thlr. jährlich als Pension abgeben müssen. In Kirchberg müsse ein Lehrer von 258 Thlrn. seinem Vorgänger 100 Thlr. Pension abgeben, und in dem Dorfe Bibern habe der Lehrer von 109 Thlr. sogar 60 Thlr. zu demselben Zwecke zurückzulassen. Er könne noch mehre Lehrer im Kreise Simmern anführen, welche 50, 73, 97, 62, 90, 126 Thlr. an Gehalt zu beziehen hätten, davon erhielten sie aber nur den kleinsten Theil in baarem Gelde, das Meiste in Früchten. Diese Früchte müssten sie in kleinen Quantitäten bei den einzelnen Einwohnern wie ein Almosen erheben; sie erhielten dann bald gute, bald schlechte Frucht und bei den Wenigbemittelten oft nichts. Es liege am Tage, dass ein Lehrer mit 7 bis höchstens 18 Sgr. per Tag mit seiner Familie nicht leben könne; er müsse daher Mittel suchen, sich das Fehlende zu beschaffen. In den Städten bestehe das Mittel in Ertheilung von Privatunterricht; dazu verwendet der Lehrer die ganze Zeit, welche ihm die Schulstunden übrig lassen, welche Zeit ihm billig zur Erholung und zu seiner eigenen Fortbildung bleiben müsste. Auf die Bemerkung seines ehrenwerthen Collegen bemerkte er: dass die Regierung von Trier in dem beim Antrage liegenden Rescripte vom 18. Juni 1843, wie auch Referent angeführt, bereits gesagt habe, wie sie die Ergänzung des Gehaltes einiger Lehrer, welche weniger als 90 Thlr. zu beziehen hätten, und deren Gemeinden aus Unvermögenheit nicht mehr aufbringen könnten, aus Staatsmitteln beantragen wolle. Ferner beziehe er sich auf die Worte des Hochseligen Königs Maj., welche in der Kabinetsordre vom 3. Juli 1798 ausgesprochen seien und dahin lauteten, dass, wo die Fonds zu den Kosten der Schulen nicht hinreichten, am Ende der Staat das Fehlende zuschiessen müsse. Er stimme daher für den Antrag auf Erhöhung der Gehälter der Schullehrer in der Rheinprovinz.

Ein Abg. der Ritterschaft: In seiner Gegend gebe es viele kleine Gemeinden, in denen es mit der Besoldung der Lehrer so schlecht bestellt sei, dass sie nur durch einen Umgang bei den Einwohnern der Gemeinde ihre Existenz fristen können. Es liege auf der Hand, dass ein Lehrer, dessen Stand zu den wichtigsten im Staate gehöre, unter solchen Verhältnissen nicht mit der erforderlichen Freudigkeit seinem Berufe obliegen könne.

Der Referent: Für den Zutritt des Staates zu den Kosten des Elementarunterrichts fehle es nicht an Beispielen in andern Staaten; Württemberg, Rheinbaiern, Baden und Nassau liefern Belege dazu; Frankreich verwende zu diesem Zwecke jährlich 10 Millionen Franken, und Nordamerika lasse 468,000 Schüler unentgeldlich unterrichten. Nur dann, wenn der Staat das gesammte Schulwesen selbst in die Hand nehme, sei ein gedeihlicher Fortschritt zu hoffen, indem alsdann nicht blos die Armen, sondern auch die Reichen, welche eigentlich den grössten Vortheil von einer allgemeineren Verbreitung der Bildung haben, zu den Kosten beitragen.

Ein Abg. der Städte wünscht auch das Loos der Lehrer verbessert und den Unterricht vervollkommnet zu sehen. Eine andere Frage aber sei, auf welche Weise dieser Zweck erreicht werden solle. Das Beispiel des Hrn. Referenten von dem unentgeldlichen Unterrichte in Nordamerika sei unpassend, weil die Kosten dieser Einrichtung nicht vom Staate, sondern von den Einwohnern allein aufgebracht werden. Wolle man neben der bisherigen Einrichtung in der Rheinprovinz noch eine weitere Quelle für die Verbesserung der Schullehrer-Gehälter eröffnen, so scheine ihm der Vorschlag zur Errichtung einer Provinzial-Kasse zur Unterstützung bedürftiger Communen weit geeigneter, als der Antrag des Ausschusses.

Ein anderer Abg. dieses Standes: Auf welche Weise die Mittel herbeigeschafft werden, sei ihm gleichgültig, nur möge die Maassregel auch auf die Städte ausgedehnt werden, zu welchem Wunsche ihn die Verhältnisse seines Wohnortes speciell veranlassten.

Ein Abg. der Städte: Je mehr Rücksicht die gemachten Bemerkungen verdienen, und je leichter eine Ständeversammlung, zumal eine Provinzial-Ständeversammlung, sich bestimmen lasse, dem Staate Lasten aufzubürden, welche von denjenigen getragen werden sollten, zu deren Gunsten sie veranlasst werden, um so nützlicher sei es, mit Deutlichkeit zu unterscheiden, inwiefern die Beihülfe des Staates nöthig oder gerechtfertigt sei. Für solche Einrichtungen, die an einem einzelnen Punkte oder auf einer einzelnen Linie zu machen, und die dennoch von Einwirkung auf einen grossen Umkreis oder auf den ganzen Staat seien, wie Festungen, Strassen etc., erscheine die Nothwendigkeit des Aufwandes von Staatsmitteln selten zweifelhaft. Für solche Einrichtungen hingegen, welche die Besitzenden zu Gunsten der Besitzlosen zu treffen haben, könne die Nothwendigkeit der Staatshülfe sehr zweifelhaft sein. Zu den letzteren gehöre die Sorge für die Volkserziehung, und hinsichtlich derselben lasse sich eine Verpflichtung des gesammten Staates nicht abläugnen. Das sei der geringste Anspruch, den man den Besitzlosen und Dürftigen einräumen müsse, dass ihnen durch eine angemessene Entwickelung ihrer Fähigkeit die Möglichkeit gegeben werde, sich in der Gesellschaft emporzuschwingen und diejenigen Vorzüge zu erringen, von welchen die Geburt und das Erbrecht sie ausschliessen. Eben so, wie für mittellose Eltern die Hülfe der Gemeinden zum Zwecke des Schulunterrichts der Kinder eintreten solle, eben so müsse auch für arme Gemeinden die Hülfe des Staates eintreten. Die Elementarschulen seien eine absolute Verpflichtung des Staates, deren Erfüllung nicht von dem grösseren oder geringeren Vermögen der Gemeinden abhängig gemacht werden dürfe. Allerdings werde die Verwirklichung dieses Satzes auf die Schwierigkeit stossen, dass die meisten Gemeinden sich als unterstützungsbedürftig darstellen werden; allein die Schwierigkeit sei nicht unüberwindlich, und er trete daher dem Antrage bei, dass da, wo das Vermögen der Gemeinden zu zweckmässigen Schuleinrichtungen nicht ausreiche, die Beihülfe des Staates gewährt werden möge.

Ein Abg. der Ritterschaft: Während der Restauration habe sich in Frankreich eine Gesellschaft unter dem Wahlspruch: Aide toi et le ciel t'aidera, gebildet. Mit dem Zwecke jener Gesellschaft sei er nicht einverstanden; aber die Devise habe ihm stets gefallen, passe auch auf die hier in Rede stehenden Verhältnisse, und werde von der Regierung selbst angewendet. Wo die Gemeinde das Ihrige thue, um den Zweck des Staates zu befördern, d. h. um die Bildung soviel wie möglich allgemein zu machen, und die Mittel hiefür in sich selbst finde, sei es nicht nothwendig, dass der Staat zutrete. Dieser Fall sei der häufigste, indem im Durchschnitt in der Rheinprovinz auf jeden Lehrer ein Einkommen von 121 Thlr. falle. Wer mit den Verhältnissen der Schullehrer näher bekannt sei, wisse, dass sie ausser ihrer baaren Besoldung noch mancherlei Nebeneinkünfte haben, deren Beträchtlichkeit von dem Grade des Vertrauens und der Liebe abhänge, dessen sie in der Gemeinde geniessen. Wenn der Antrag des Ausschusses dahin gehe, dass der Staat nur da zutreten solle, wo die Gemeinde sich in der absoluten Unmöglichkeit befinde, ihrem Lehrer eine auskömmliche Existenz zu verschaffen, so sei derselbe überflüssig, weil dieses schon jetzt überall geschehe; nothwendig aber sei ein solcher Antrag nicht, weil der Staat selbst anerkenne, dass die Beförderung des Unterrichts eine seiner wichtigsten Aufgaben sei.

Der Referent: Es sei nicht ersichtlich, ob die Nebeneinkünfte der Lehrer in der von dem Hrn. Ober-Präsidenten mitgetheilten statistischen Uebersicht zu Gelde angeschlagen und dem Gesammteinkommen zugerechnet seien; in einigen Regierungsbezirken sei dies allerdings geschehen, so dass sich also die Total-Durchschnittssumme von 121 Thlrn. nicht wesentlich erhöhe. Der Wahlspruch: Aide toi et le ciel t'aidera sei in vielen Fällen richtig und treffe im vorliegenden Falle ganz besonders zu, indem die Gemeinden überall nach Kräften helfen und der Staat nur da zutreten solle, wo ihre Kräfte nicht hinreichen.

Zwei Mitglieder der Versammlung treten der Ansicht des vorletzten Redners bei, weil ihnen viele Fälle bekannt seien, wo der Staat, selbst ohne vorherigen Antrag der Gemeinde, in einem sehr bedeutendem Maasse die Schule fortwährend unterstütze.

Ein Abg. der Städte: Dies gebe einen Grund mehr ab, auch für diejenigen Schulen die Unterstützung des Staates in Anspruch zu nehmen, bei welchen sie bisher noch nicht Statt finde.

Nachdem die Versammlung es abgelehnt, auf den früheren Vorschlag näher einzugehen, wird beantragt, ein Minimum des Schullehrergehaltes festzustellen, indem der Bedarf der Lehrer nach der Localität verschieden sei.

Der Referent: Wenn der Antragsteller als geringsten Ansatz ein Einkommen von 90 Thlrn. nebst freier Wohnung und einem Gärtchen vorgeschlagen, so habe er zunächst seine Umgegend im Auge gehabt. Es sei zweifelhaft, ob in einem Regierungsbezirke dieses Minimum vorkomme, und er trage Bedenken, ein solches festzustellen, weil die Schullehrer schon jetzt häufig mehr als dieses Minimum beziehen.

Ein Abg. der Städte tritt der Ansicht des Referenten bei; die Fixirung eines Minimums sei unzweckmässig und wegen der Verschiedenheit der Verhältnisse unmöglich; die Regierung habe zu prüfen, in welchen Fällen eine Unterstützung des Staates eintreten müsse.

Nach dieser Discussion wird der Antrag des Ausschusses von der Versammlung einstimmig angenommen."

Posen. Eine Petition des Grafen Raczynski beantragte die Beschleunigung der Errichtung einer Realschule in Posen, in welcher die polnische Sprache mit der deutschen gleichberechtigte Lehrsprache wäre. Er bestimmte dazu 20,000 Thlr. Capital zu 5 Proc. zinsbar und 1000 Thlr. jährlich Zuschuss auf drei Jahre. Der Graf stellte die Bedingung, dass die Schule zu Michael 1843 ins Leben trete, und behielt sich ausserdem Theilnahme am Ephorat der Schule vor. Der Ausschuss des posenschen Landtags, obgleich den edeln Zweck des Antragstellers erkennend, erklärte sich gegen diesen Antrag, weil die erwähnten Verhältnisse nur Gegenstand

freiwilliger Verabredung zwischen der Stadt Posen und dem Grafen Raczynski sein könnten. Eine Petition um Errichtung eines neuen Schullehrerseminars in den südlichen Kreisen des Grossherzogthums, und namentlich in Krotoschin, wurde von dem posenschen Landtage befürwortet. Von demselben Landtage wurde die Bitte ausgesprochen, die polnische Sprache als Lehrsprache auch in dem Gymnasium zu Lissa einzuführen. Obgleich in der letztern Zeit im Vergleiche zu der frühern sehr viel zur Erfüllung der Kön. Befehle hinsichtlich der polnischen Sprache geschehen sei, so bleibe doch noch Manches zu wünschen übrig, wenn man diesen Befehlen und dem wahren Bedürfnisse genügen wolle. Auch beschloss derselbe Landtag, dem Könige vorzustellen, dass der Mangel an beider Landessprachen kundigen Beamten zur Belästigung und zum grossen Nachtheile für die Einwohner des Grossherzogthums noch immer fühlbar sei, und zu bitten, dass diesem Mangel möglichst abgeholfen werde. Ein Antrag auf Errichtung einer Universität in Posen fand die Zustimmung des Landtags dieser Provinz, und derselbe beschloss, sich mit der Bitte an den König zu wenden, dass eine Universität, in einer evangelischen und katholischen theologischen Facultät bestehend, errichtet werde.

Es wurde die Bildung von Ephoraten zur Beaufsichtigung der Schulen beantragt oder die Genehmigung nachgesucht für Theilnahme der Bürger, die das allgemeine Vertrauen besitzen, an den Sitzungen der Provinzial-Schulcollegien. Die Versammlung beschliesst eine Bitte an Se. Majestät, bei allen höheren Schulanstalten Ephorate zu errichten, etwa wie bei dem Gymnasium zu Lissa. — Der Antrag, bei den vier Gymnasien des Grossherzogthums neben den vier höheren humanistischen Classen vier Realclassen einzurichten, wurde für jetzt nicht berücksichtigt. Bei dieser Gelegenheit wurde der Antrag, die Kreisschule in Krotoschin in eine Realschule zu verwandeln, in Berathung gezogen. Er wurde mit einer Majorität von 36 gegen 6 Stimmen verworfen. Bei den Discussionen hatte man vorzüglich das gegen den Antrag einzuwenden, dass wenige Meilen von Krotoschin das neue Gymnasium in Ostrowo errichtet wird. In solcher Nähe kann man also nicht eine Realschule gründen wollen, weil weder das Gymnasium noch diese gedeihen würde. Endlich hat Krotoschin ja schon eine Kreisschule, die anderen Städten noch abgeht; viele derselben können mit Recht eine Schule der Art verlangen, wie die in Krotoschin befindliche. Man muss zunächst das allgemeine Bedürfniss befriedigen, dann kann man an die Erhöhung der einzelnen Schulen denken. — Man beantragte die Errichtung einer polnischen Mädchenschule und in Verbindung mit ihr ein Institut für polnische Erzieherinnen. In der Discussion darüber sprach sich die Meinung aus, dass solche Anstalten eigentlich nur von Privatpersonen errichtet werden sollten. Andererseits behauptete man, dass es durchaus nöthig sei, eine solche Anstalt zu errichten, dass die Lehrerinnen zum Unterricht in den städtischen Schulen verwendet werden könnten, was weniger kosten würde, als die Anstellung von Lehrern, und unstreitig einen vortheilhafteren Einfluss auf die Kinder ausüben würde. Die Versammlung verwirft den Antrag mit 25 gegen 15 Stimmen.

Personalien. Dem Reg.- und Schulrath Dr. *Weiss* in Merseburg ist die nachgesuchte Entlassung mit dem Prädicat eines Geh. Reg.-Raths bewilligt. — Thorn. Hier † 28. Sept. v. J. der Geh. Reg.- und Provinzial-Schulrath Dr. *R. B. Jochmann.*

(**2. Gelehrtenschulen** *.) Coblenz, 7. Nov. (Die Schule und die Klerisei.) Ein Theil der französischen Prälaten hat die Drohung ausgesprochen, die Aumoniers (Religionslehrer) von den Gymnasien zurückzuziehen, wenn die Professoren, welche irreligiösen Doctrinen anhängen, nicht entfernt würden. Der Coadjutor von Nancy hat Miene gemacht, diese Drohung auszuführen, indem er die antikatholischen Tendenzen des Rectors des dortigen Gymnasiums darin zu erkennen glaubt, dass dieser seine Schüler nicht gern in Lacordaire's Predigten sieht. Es

* Mehrere Programme aus Mangel an Raum im nächsten Hefte.

wird nicht ohne Interesse sein zu vergleichen, was in ähnlicher Weise bei uns vorgekommen ist. In Köln ist während eines Decenniums zweimal der Aumonier eines Gymnasiums zurückgezogen worden, zuerst 1829 vom Erzbischof v. Spiegel, dann 1837 vom Erzbischof von Droste. Das jetzige Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Köln hiess früher Karmeliten-Gymnasium, nach dem früher zum Karmelitenkloster gehörigen Lokal der Anstalt. Im Jahr 1829 erhielt es durch eine K. Cabinetsordre den Namen „evangelisches Gymnasium.“ Darauf zog der Erzbischof den Religionslehrer zurück und die Schülerzahl sank in einem halben Jahr von 450 auf 80 herab. Als durch eine neue Cabinetsordre das Gymnasium seinen jetzigen Namen erhielt und die Erklärung gegeben wurde, es solle nicht ein ausschliesslich evangelisches sein, gab der Erzbischof wieder einen Religionslehrer, und nach und nach fand sich ein grosser Theil der abgegangenen Schüler wieder ein. Im Jahr 1837 verlangte der Erzbischof v. Droste eine bestimmte Erklärung darüber, ob die Anstalt von der Regierung wirklich als Simultan-Gymnasium angesehen werde. Die Erklärung scheint ihn nicht befriedigt zu haben: mit dem Beginn des Wintersemesters zog er den Religionslehrer zurück und wies ihm eine Pfarre an. Ein grosser Theil der Eltern der Gymnasialschüler, Protestanten wie Katholiken, unterzeichneten eine Petition an die Regierung, um einen neuen Sturm vom Gymnasium abzuwenden. Aber der 20. Nov. näherte sich schon; man gieng auf diese untergeordneten Verhandlungen nicht mehr ein; und es war auch nicht nöthig, da gleich am Morgen nach der Wegführung des Erzbischofs vom Generalvikar dem Director des Gymnasiums angezeigt wurde, dass die Anstalt einen Religionslehrer erhalten werde. Hr. *Brüggemann*, der überhaupt damals wichtige Dienste geleistet, war in jenen Tagen in Brühl (unweit Köln), kam an dem verhängnissvollen Abend nach Köln und brachte auch diese Sache in Ordnung.

Dortmund, 24. Aug. 43. Am heutigen Tage wurde die Feier des dreihundertjährigen Jubiläums des hiesigen Gymnasiums feierlich begangen. Das Fest wurde am Vorabend durch Geläute der Glocken und Kanonenschüsse angekündigt und heute in der Frühe um 6 Uhr auf gleiche Weise begrüsst. Die geladenen Gäste, deren Anzahl eine grosse war und aus Behörden, alten Schülern der Anstalt, Freunden und Gönnern bestand, versammelten sich um halb 9 Uhr mit den Lehrern und Schülern in der Aula des Gymnasiums, von wo sich der Festzug nach der Reinoldikirche bewegte. Der kirchlichen Feier folgte ein Schulact in der Kirche, bestehend aus Reden des Gymnasialdirectors und einiger Schüler, so wie aus musikalischen Productionen. Um 1 Uhr hatte ein Festmahl im Kühn'schen Gartensaale statt, an welchem 550 Personen Theil nahmen. Während des Mahles traf Liszt ein, der zu diesem Fest in Nonnenwerth, woselbst er sich aufhielt, gebeten worden und seine Anwesenheit zugesagt hatte. Er wurde mit lautem Jubel empfangen und mit einer besondern Rede begrüsst, auf welche er einige Worte der Erwiederung mit beredten Lippen und liebenswürdiger Bescheidenheit sprach. Liszt gab um 6 Uhr im Casinosaal zu Gunsten des Vereins für die deutsche Volksschule ein Concert. Diejenigen, welchen das schauderhafte Gedränge den Genuss nicht verkümmerte, waren von den Tönen des neuen Orpheus hingerissen. Den Schluss der Tagesfeier machte ein Festball, der zum mindesten 2000 Personen vereinigte.

Bonn. Am 22. Oct. v. J. begieng der ehrwürdige Gymnasialdirector *Heinrich Kanne* sein fünfzigjähriges Jubiläum als Jugenderzieher. Erst am französischen Lyceum, dann an dem nach den Kriegsjahren neu eingerichteten preussischen Gymnasium in Bonn als Ordinarius der Tertia thätig, hatte er durch Amtstreue, Lehrgabe und vor allem durch das Talent, in jugendlichen Geistern auf mannichfachste Weise Lust und Liebe zur Sache zu wecken, eine unglaubliche Popularität gewonnen. Schüler von 60 und von 16 Jahren bekundeten durch Theilnahme an dem Fest ihre gleiche Liebe zu dem wackern Lehrer; selbst aus Mexico strömten Beiträge zu dem Festgeschenk, einem prachtvollen silbernen Kelch, der dem Jubilarius

in der Aula des Gymnasiums überreicht ward. Zahllose Zuschriften aus dem ganzen Rheinland sprachen die allgemeine Freude über die heitere Feier aus. Die Universität ertheilte dem Gefeierten die philosophische Doctorwürde, der Staat den rothen Adlerorden; die jetzt noch in seinem Unterricht stehenden Schüler und das Lehrercollegium des Gymnasiums hatten sich mit passenden Geschenken betheiligt. Endlos war der Fackelzug am Vorabende, an welchem ergraute Männer des Staats und der Wissenschaft neben den jüngsten Schülern Theil zu nehmen nicht verschmähten; die ganze Stadt verherrlichte gleichzeitig das Fest des allgemein beliebten Greises durch glänzende Illumination. Der Gipfel der Freude aber war das Festmahl von mehr als 200 Couverten, besucht von Männern aus den meisten bedeutendern Städten des Rheinlands, zu welchem Smets, Simrock, Nikolaus Becker u. a., sämmtlich alte Schüler Kanne's, Lieder gedichtet hatten. Die ungezwungenste Heiterkeit, das fröhlichste echt rheinische Gesellschaftsleben glich dort alle Standesunterschiede in Gesang und allgemeinem Jubel aus. Es war ein erhebendes Fest der Pietät, das den Beweis lieferte, wie in unserer Zeit des Verstandes doch auch das Gemüth und die poetische Macht der Jugenderinnerung ihre Rechte sich nicht rauben lassen.

(10. Israelitisches, geistliches u. adliges Schulwesen.) Brandenburg. Ueber die Umwandlung der hiesigen Ritterakademie zu einem Pädagogium haben sich viele, grösstentheils falsche Gerüchte verbreitet. Diese adelige Erziehungsanstalt hängt von dem Domkapitel ab, das die Verpflichtung hat, dieselbe zu erhalten, aber natürlich darauf bedacht ist, sie so wenig als möglich kostspielig für das Kapitel zu machen. Vor einigen Jahren lehnten sich die jungen adeligen Herren gegen ihre bürgerlichen Lehrer auf, mehreren ihrer Eltern missfiel die rücksichtslose Bestrafung, wie mild sie auch war, und die Anstalt kam so herunter, dass sie jetzt nur fünfzehn Schüler hat. Die Domherrn riefen nun den Staat zur Hülfe auf, dieser jedoch wies sie auf die reichen Präbenden zurück, versprach aber, jährlich 4000 Thlr. zuzuschiessen, wenn das adelige Stift zu einem allgemeinen Pädagogium, zu welchem auch Bürgerliche Zutritt haben, umgewandelt werde. Bisher haben die Domherrn sich gegen diesen Vorschlag gesträubt, im vorigen Sommer aber war der Director der Anstalt, Dr. Blume, in Berlin, um die Unterhandlungen einzuleiten. Se. Majestät hat den Vorschlägen des Ministers v. Arnim völlig beigestimmt, dass der Staat nicht eher etwas thun könne, bis der Vorschlag zur Umwandlung angenommen sei.

Bedburg. Die Rheinische Ritterakademie, seit Mai 1842 eröffnet und ausschliesslich für die Söhne ritterbürtiger Katholiken bestimmt, hatte im Wintersemester 1842—43 26 Zöglinge in 5 Classen (VIa—IIa inf.), indem für IIa sup. und Ia noch keine Schüler vorbereitet waren. Das Lehrercollegium besteht aus den HH.: 1. *Seul* (früher Oberlehrer in Coblenz), Studiendirector (der alte praefectus studiorum); 2. Pastor *Schumacher*, Religionslehrer; 3. *Bone* (früher Oberl. in Cöln), Ordin. von Secunda; 4. *Wegener*, Ord. von Tertia; 5. *Seiling* (für IVa), 6. Dr. *Scholten*, Ord. von Va, zugleich Lehrer der Geschichte in den oberen Classen; 7. *Schmitz*, Ord. von VIa, zugleich Lehrer der Naturgeschichte, 8. *Lindlar*, Elementar-, Gesang- und Zeichenlehrer. Für den Unterricht im Französischen war ein französischer Abbé berufen, der aber im Febr. 1843 schon wieder ausschied.

Man sieht hieraus, dass der rheinische ritterbürtige Adel, obgleich derselbe ziemlich reich ist, sich ökonomisch nicht sonderlich angestrengt hat. Einmal lässt es spasshaft, dass die Classenlehrer von VIa und Va auch nebenher Fachlehrer sein sollen; dann aber fragt man, wo dann neben den Lehrern die Erzieher sind, da die Anstalt ja Alumnat ist. Wahrscheinlich werden die Lehrer zugleich die Erziehung und Aufsicht ausser den Schulstunden besorgen sollen.

(12. Vereine.) Dortmund. Hier hat sich ein „Verein für die deutsche Volksschule und für Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse" gebildet, der am 9. April 1843 seine erste Generalversammlung gehalten, Statuten entworfen und seine Beamten gewählt hat.

Die Statuten lauten:

§. 1. Unter dem Namen „Verein für die deutsche Volksschule und für Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse“ bildet sich eine Gesellschaft, deren Zwecke folgende sind:

a. Verbreitung nützlicher Kenntnisse durch passende Volksschriften und Gründung von Gemeindebibliotheken.

b. Verbesserung der dürftigsten Lehrergehalte, Unterstützung ihrer Wittwen und Waisen, und Auszeichnung solcher Lehrer, die sich besondere Verdienste um den Verein erwerben.

c. Hinwirkung auf Errichtung von Kleinkinderschulen oder Bewahranstalten.

§. 2. Die Mittel der Gesellschaft gehen hervor:

a. aus den jährlichen Beiträgen der eingeschriebenen Mitglieder. Der geringste Beitrag ist 5 Sgr. und werden höhere Gaben dankbar anerkannt.

b. aus dem Ueberschuss, der aus dem Verlag von Werken sich ergibt.

c. aus den Geschenken, die dem Verein durch edle Menschenfreunde für seine wohlthätigen Zwecke zufliessen.

§. 3. Um bei möglicher Ausdehnung eine einfache, billige und lebensthätige Verwaltung zu schaffen, die allen Kräften freien Spielraum gestattet, ist der Verein in folgender Weise organisirt:

a. Die in jeder Schulgemeinde befindlichen Mitglieder des Vereins wählen aus ihrer Mitte, unter zehn Einen, darüber je Einen für zehn, welche die Angelegenheiten desselben innerhalb ihrer Gemeinde wahrnehmen. — Sämmtliche Deputirten der Schulgemeinden eines landräthlichen Kreises treten in der Kreisstadt zusammen und wählen den Kreisvorstand, der aus Einem Vorsitzenden, Einem Rendanten und Secretär und sechs Deputirten besteht. — Dieser Vorstand besorgt, unter Beobachtung einer von der Generaldirection zu entwerfenden Geschäftsordnung, die Vereinszwecke für den ganzen Kreis und steht mit der Generaldirection in steter Verbindung.

b. Die Deputirten der verschiedenen Kreise bilden die Generalversammlung und von dieser wird die Generaldirection gewählt.

§. 4. Die Direction besteht aus Einem Präsidenten, Einem Director, Einem Rendanten und Einem Secretär, und zwölf Directorialräthen.

§. 5. Der Verwaltungsrath dient als Aufsichtsbehörde und ist zusammengesetzt aus je Einem von den Kreisvorständen zu ernennenden Deputirten.

§. 6. Die Befugnisse der Direction sind: Herausgabe, Druck und Verlag der Vereinsblätter, Schulbücher und Volksschriften; reger Verkehr mit den Kreisvorständen; Verwaltung und Verwendung des Vereinsvermögens, Abschliessung von Rechtsverträgen im Umfange desselben; Vertretung bei den resp. Behörden und Verfolgung der allgemeinen Vereinszwecke.

§. 7. Die Generalversammlung wählt durch Stimmzettel und absolute Stimmenmehrheit. Wählbar ist jedes Mitglied, das 25 Jahr alt ist.

§. 8. Der jährlich abzuhaltenden Generalversammlung legt die Direction Rechenschaft über die Geschäfte, Kasse und Leistungen des Vereins ab und stellt die nöthigen Anträge, die wenigstens einen Monat vorher in dem Vereinsblatt öffentlich bekannt gemacht werden. Nach Erledigung der Anträge von Seiten der Direction, kann jedes Mitglied einen Vorschlag einbringen, wenn derselbe durch zwei Anwesende unterstützt wird.

§. 9. Der Director, Rendant und Secretär sind mit Gehalt und Kündigung binnen Jahresfrist angestellt, und hat die Direction die desfallsigen Verträge abzuschliessen.

§. 10. Von den Mitgliedern des Directoriums und des Verwaltungsraths scheidet jährlich $\frac{1}{3}$ durch das Loos aus. Die Ausgetretenen sind wieder wählbar.

§. 11. Wenn die Direction es für nöthig erachtet oder $\frac{1}{3}$ des Verwaltungsraths den Antrag stellt, so kann eine ausserordentliche Generalversammlung berufen werden.

§. 12. Den Kreisvereinen ist gestattet, 60 Procent ihrer Einnahme zu

Vereinszwecken nach eigenem Ermessen zu verwenden, die übrigen 40 Procent fliessen in die Kasse der Generaldirection.

§. 13. Der Sitz des Vereins ist Dortmund.

§. 14. Die Auflösung des Vereins kann nur durch $^2/_3$ der Stimmen von der Generalversammlung beschlossen werden, und geht in dem Falle das vorhandene Vermögen an den Provinzialschulfonds über.

§. 15. Vorstehendes Statut wird der Regierung zur Genehmigung vorgelegt und können spätere Zusätze und Abänderungen von Seiten der Generalversammlung ebenfalls nur unter Billigung der Behörde vorgenommen werden.

Zu Beamten des Vereins wurden gewählt: als

Präsident: Kammerherr Freiherr von Romberg auf Brünninghausen.

Stellvertreter: Friedrich Harkort. Director: Dr. Schulte. Directorialräthe: Landrath Graf von der Recke-Vollmarstein auf Overdyck. Landrath von Ernsthausen aus Gummersbach. Landrath Pilgrim aus Dortmund. Landtagsdeputirter C. Elbers aus Hagen. Landtagsdeputirter L. Schmöle aus Iserlohn. Landtagsdeputirter H. Hueck aus Herdecke. W. Grothe, Director der Gewerbschule in Hagen. Bürgermeister Kämper I. aus Witten. Domainenrath Mayer aus Hamm. Th. Müllensiefen vom Crengeldanz. W. Hammacher und C. Oberstadt aus Dortmund.

Stellvertreter: Superintendent Cornsbruch und Dechant Stratmann aus Dortmund. Landtagsdeputirter Bürgermeister Schulenburg aus Soest. Bürgermeister Kämper II. aus Wattenscheid. Kreissecretär Bormann aus Bochum. Bürgermeister Zahn aus Hattingen. Schulze Böing aus Derne. Bürgermeister Peters auf der Enneper Strasse. C. Harkort zu Harkorten. C. Spannagel aus Börde. W. Overbeck und F. Hüttemann aus Dortmund."

γ. Slaven, Griechen und Ungarn.

I. Russland und Polen.

St. Petersburg. Nach dem letzten Berichte des Ministers des öffentlichen Unterrichts belief sich zu Ende des vergangenen Jahrs die Gesammtzahl der Zöglinge beider Geschlechter im Umfange der eilf Lehrbezirke des Reichs, mit Einschluss des jüngst in Warschau für Polen gebildeten, auf 166,463 Individuen. Das Königreich Polen enthält ihrer die grösste Zahl, in seinen 1264 höhern und niedern Lehranstalten befanden sich 66,708 Zöglinge. Wenn freilich die vom Minister angegebene Gesammtzahl in dem ungeheuern Reich bei einer Volksmenge von fast 60 Millionen immer eine sehr geringe ist, so darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass diese Ziffer nur für dieses Ministerium besteht. Die übrigen Ministerien zählen in ihren Departements gleichfalls eine Menge höherer und niederer Lehranstalten. Die am schwächsten besetzten Lehrbezirke sind der transkaukasische und der sibirische; ersterer zählte nur 1779, letzterer 2788 Zöglinge. Hinsichtlich des erstern bemerkt der Minister: „Verschiedene ungünstige örtliche Verhältnisse haben die Fortschritte des Unterrichtswesens im Kaukasus verzögert, ja einigermassen gehemmt; doch darf dasselbe mit ihrem Aufhören auf günstigere Erfolge rechnen. Seit dem Jahr 1841 unterliegt das ganze Schulwesen in jenem Bezirk der Oberleitung eines besondern Centralinspectors." Studirende auf den sechs Universitäten des Reichs waren im Jahr 1842 in Petersburg 459, in Moskau 933, in Charkow 447, Kasan 316, Dorpat 471, Kijew 258; zusammen 2884. Auch die häusliche Erziehung ist bekanntlich seit dem Jahr 1834 der Controle des Unterrichts-Ministeriums unterstellt. Die Gesammtzahl der hier bethätigten Personen beider Geschlechter belief sich auf 1544. Ausländer, in der Absicht sich dem Erziehungsgeschäft zu widmen, waren 43 neu angekommen. Sehr wohlthätig hat sich die im Jahr 1837 in Ausführung gebrachte Einrichtung öffentlicher Lesebibliotheken erwiesen, die jetzt in vielen grössern Provinzial- und Districtsstädten zur Selbstbelehrung der erwachsenen Bevölkerung bestehen. Schon gab es deren 42. Mehrere Privatleute hatten bedeutende Summen beigesteuert. Gelehrte und litterarische Vereine bestehen dreizehn in Russland, der jüngste erst seit vergangenem Jahr für

die Provinz Esthland in Reval. Der Mehrtheil wird ganz aus eigenen Mitteln unterhalten. Originalwerke erschienen im Umfange des Kaiserstaats 757, Uebersetzungen 37, in allem also 794. Die periodische Presse zählte 61 Flugblätter und Zeitschriften, sieben mehr denn im Jahr 1841. Sie beschäftigt jetzt vorzüglich die bessern russischen Schriftsteller. Die gehaltvollsten Erzeugnisse der Litteratur finden in ihr Aufnahme, wodurch die Zahl der selbständig erscheinenden Werke gemindert wird. Die meisten aus der letztern Kategorie behandelten Geschichte, vornehmlich russische, sodann Geographie, Statistik, Landwirthschaft, Alterthumskunde, mathematische und Kriegswissenschaften. Eine bemerkenswerthe Erscheinung dieses Jahrs waren vollständige Ausgaben mehrerer in- und ausländischen Classiker, so der Werke Derschawins, Goethe's, Shakspeare's und einiger andern. Die hebräische Litteratur war im Verlauf mehrerer Jahre sehr thätig gewesen, im vergangenen gieng aber aus ihr nur wenig hervor. Die Juden beschränken sich in derselben nicht mehr auf ihre Theologie, sondern richten ihre Thätigkeit schon aufs Gebiet der allgemeinen Litteratur. Als geschichtliches Originalwerk verdient genannt zu werden: Die Franzosen in Russland im Jahr 1812, nach officiellen Quellen dargestellt. Die Zahl der aus dem Auslande nach Russland eingebrachten Bücher vergrössert sich jährlich, im vergangenen Jahr betrug sie über 600,000 Bände, mehr als in jedem der frühern Jahre. Die verschiedenen Censurcomités des Reichs censirten 1297 Werke, aus 2003 Bänden bestehend. Verboten wurden viele Romane, Erzählungen, Werke geschichtlichen, politischen und religiösen Inhalts, und 2922 Exemplare wurden ins Ausland zurückgeschickt. Die Censur des Königreichs Polen censirte von eingeführten Büchern 136,743 Bände, darunter an 40,000 hebräische und hebräisch-deutsche, 82 unterlagen dem Verbote, 70 andere wurden mit Austilgung der schädlichen Stellen zugelassen. Mit Einschluss zehn hebräischer gelangten zur censurlichen Durchsicht 353 Manuscripte, nächstdem noch 32 dramatische Erzeugnisse, nur einige wenige von allen wurden unterdrückt. Politische Tagblätter erschienen im Königreich sechs, andere periodische Schriften 28. Flugblätter des Auslandes cursirten 28, andere periodische Werke 126. Die mit den wichtigsten Erfolgen für die Zukunft begleitete Erscheinung des Jahrs war unstreitig die Unterordnung des ganzen Kirchen- und Schulwesens der hebräischen Bevölkerung in Russland unter die Leitung des Unterrichtsministeriums. Zur Erhaltung der vorläufig nothwendigen Notizen über den gegenwärtigen geistigen Zustand der Juden in Russland, wie über die Stimmung für die sie erwartende Reform, war bekanntlich im Julius 1842 der gelehrte Rabbiner Doctor Lilienthal in die von ihnen vorzugsweise bewohnten Gouvernements abgesandt worden. Er kehrte noch im December hieher zurück. Seine Mission ist mit dem besten Erfolge begleitet gewesen. Ueberall bezeigten sich die Juden willfährig zur Annahme der ihnen von der Huld des Kaisers dargebotenen geistigen Wiedergeburt und erkennen sie mit innigem Danke. Wie Lilienthals der Regierung vorgelegter Bericht darthut, finden sich bereits viele unter ihnen, die zu den Absichten der Regierung eifrig mitzuwirken wünschen. Unter der jüngern jüdischen Generation sind auch viele, welche die gehörige Befähigung besitzen, Lehrerstellen in den zu errichtenden jüdischen Volksschulen zu bekleiden.

III. Neu-Griechen, Serbien, Donaufürstenthümer etc.

a. *Griechenland.*

(1. Behörden.) Wer den griechischen Angelegenheiten seit einigen Jahren mit Aufmerksamkeit gefolgt ist, musste ahnen, dass es dort heute oder morgen zum Bruche kommen werde. Das ist nun im September v. J. geschehen. Deutsche und Franzosen, die vor zwanzig Jahren den Griechen durch Geld und Menschen so wesentliche und uneigennützige Dienste geleistet haben, müssen dabei freilich bedauern, dass die Revolution gegen verdiente Ausländer im griechischen Staatsdienste so ungerecht als undankbar gehandelt hat. Nicht nur jagte man alle Bayern fort, man vertrieb auch die würdigsten Professoren. Der bekannte Archäolog Dr. *Ross*

soll bereits in Deutschland eine Stelle gefunden haben; der brave *Ulrichs* ist am 10. October in Athen gestorben. Dieser Gelehrte, aus Bremen gebürtig, war seit 1834 als Lehrer der lateinischen Sprache beim Gymnasium und später als Professor der lateinischen Philologie an der Otto-Universität angestellt und hatte sich durch seine soliden und ausgebreiteten Kenntnisse, vorzüglich im philologischen und antiquarischen Fach, den ungetheilten Beifall seiner Vorgesetzten und die innige Liebe seiner Schüler und Zuhörer zu erwerben gewusst. Die Ereignisse des 3. (15.) Sept., welche schonungslos jeden Fremden ohne Ausnahme aus dem griechischen Staatsdienst vertrieben (von den Professoren allein erhielten Feder, Hertzog, Ulrichs, Fabritius, Landerer, Amici an demselben Tage ihre Entlassung), zerstörten auch seine Existenz in Griechenland und führten von Kummer und gekränktem Ehrgeiz begleitet eine tödtliche Krankheit herbei. Er hinterlässt eine Wittwe, welche sich mit ihren zwei Kindern in ihr Vaterland (Bremen) zurückzubegeben gedenkt.

Wir werden einen ausführlichen Nekrolog nachliefern.

Die Athenischen Blätter bringen folgendes Rundschreiben des Ministers der geistlichen Angelegenheiten und des öffentlichen Unterrichts an den Rector und die Professoren der Universität. „Der Winter ist vorüber, der Regen hat aufgehört!“ Mit lauter Stimme sprechen wir diese Worte des Liedes der Lieder aus, indem wir uns an euch, achtungswerthe Männer, wenden, die ihr, wie wir, Zeugen gewesen seid des grossen Actes der Wiedergeburt Griechenlands. Die Zeit der Unordnungen und des Misstrauens ist wirklich vorüber, und eingetreten die des Vertrauens, welches aus der Uebereinstimmung der Regierung mit den Regierten erwächst. Ein wohlthuender, milder Wind herrscht, seit das griechische Volk den Bund geschlossen mit seinem erhabenen Monarchen. Dieses Ergebniss ist nicht die Wirkung eines Menschenwerks, es ist die Wirkung der unendlichen Güte Gottes. „Es werde Licht, und es ward Licht.“ Wo soll sich der Ausdruck der wahrhaften Dankbarkeit gegen den ewigen Wohlthäter finden, wenn nicht unter euch, Männer der Wissenschaft, der Tugend; wer könnte besser erkennen als ihr, dass, je grösser die Wohlthat gewesen, sie das Herz um so freudiger bewegt, um so mehr Eifer einflösst zur würdigen Erfüllung der schweren Pflichten, die in eure Hände gelegt sind. Ihr seid so zu sagen auf den Leuchter gestellt worden, nachdem ihr von dem Vater des Lichts die Aufgabe des Jugendunterrichts und die besonderen Gnadenmittel zu diesem Beruf erhalten habt; ihr seid also die Meister jeder göttlichen und menschlichen Wissenschaft. In der hohen Stellung, die ihr einnehmt, ist es euch leicht, das Werk der Vorsehung zu erkennen, wenn der Schöpfer, bis unter die Menge des Volks sich herablassend, die Herzen erheben lässt vor seiner heiligen Gnade und so sie auf den Weg der Wiedergenesung und des Heils führt. Wenn dem so ist, so wird euer Gedanke auch oftmals sich auf unsern Ursprung zurückwenden: mit welchen Gnaden sind wir Hellenen nicht überhäuft worden; welche Prüfungen haben wir nicht erfahren im Laufe der Jahrhunderte; durch welche Hand sind wir gerettet worden! Bei diesem Gedanken werdet ihr durchdrungen werden von dem Gefühl alles dessen, was unser theures Vaterland von euch für die Entwicklung seiner Wohlfahrt und für die Verwirklichung seiner kostbarsten Hoffnungen erwartet. Bei diesem Gedanken wird der Zweck, den eure Anstrengungen vor Augen haben sollen, lebendig vor eure Seele treten; ist Griechenland unsterblich geworden durch seine Sprache, durch die Wissenschaften, welche diese Sprache entwickelt hat, so ist es gerecht, dass ihr euch bemühet, diese Sprache zur Blüthe zu bringen. Wenn andrerseits unsre nationale Erhaltung ein lebendiges Siegeszeichen ist unsers religiösen Glaubens, so wie wir ihn von unsern Vätern überkommen und er sich an denselben Orten und in derselben Form durch den Strom der Ereignisse hindurch erhielt, so dürfen wir von diesem Glauben unsrer Ahnen nicht weichen. Die berühmten Facultäten, deren Mitglieder ihr seid, oder deren Vorsitz ihr führet, werden niemals ihren Ursprung vergessen, noch den Endzweck, den sie vor Augen haben sollen. Die theo-

logische Facultät wird sich erinnern, dass sie die Trägerin der rechtgläubigen Lehre ist, die durch die heiligen Schriften, die Entscheidungen der sieben ökumenischen Concilien und der Kirchenväter bis auf uns gekommen. Diese Facultät wird als wachsame Hüterin über der Erhaltung der Reinheit der heiligen Satzungen in diesen selben Gegenden wachen, welche zuerst die Sendboten der heiligen Religion, so wie die berühmten Versammlungen der alten rechtgläubigen Lehrer aufgenommen haben. Die philosophische Facultät wird eingedenk sein, dass sie die Nachfolgerin ist der ausgezeichneten Männer, die mit so viel Erfolg in Griechenland jene verständige Lebensweisheit gelehrt haben, welche die Richtschnur der Humanität ist. Die juristische Facultät wird nicht vergessen, dass sie den Fussstapfen ihrer Vorvordern folgen soll, welche über das Recht und Unrecht, mittelst Vergleichung dessen urtheilten, was wirklich und unabänderlich recht ist. Diese Facultät wird als Muster die griechischen Gesetzgeber nachzuahmen haben, deren Institutionen durch ihre Kraft und Weisheit unerreicht geblieben sind. Endlich wird die medicinische Facultät der Lehren des Hippocrates sich erinnern. Alle vier Facultäten zusammen werden den Unterricht so regeln, dass die studirende Jugend, stets genährt mit gesunder Lehre, zumal fromm und freisinnig werde; denn jede Tugend, der Muth, die Gerechtigkeit, die Mässigkeit, die Weisheit ist Ausfluss der Religion. Der Gottlose kann nicht der Freund der Freiheit und der Feind des Bösen sein. Der Fromme hingegen ist der Einzige, der wahrhaft freisinnig, muthvoll und unbesieglich ist im Unglück; der, so viel als Menschen möglich, frei ist von dem Einfluss der Leidenschaften, woraus die Ruhe selbst der Gesetzgeber und der Richter wie die Aufrechthaltung und die Ehre eines gutgeordneten Staats entspringt. Zu der hohen Stelle berufen, von welcher der öffentliche Unterricht geleitet wird, habe ich es für angemessen erachtet, die Vorstände des erleuchteten Lehrkörpers mit vorstehenden Betrachtungen zu unterhalten; man erfüllt eine Pflicht gegen das Vaterland, wenn man unter den jetzigen Umständen die Lehre in Anwendung bringt: „Sage dem Weisen, wie nützlich die Weisheit ist, und er wird noch weiser werden;“ ihr wisset übrigens, dass diese Betrachtungen unser ganzes Leben beschäftigt haben. Ihr werdet daher der Stimme dessen Gehör schenken, der zugleich euer Vorstand und euer College ist, und der euch nur das ins Gedächtniss ruft, was euch allen wohl bekannt ist. Athen, 13. Oct. 1843. Der Minister der geistlichen Angelegenheiten und des öffentlichen Unterrichts, *Michael G. Schinas.*

C. Aussereuropäische Länder.

α. Mit europäischer Cultur.

I. Union.

Boston. Um deutschen Lesern eine Vorstellung von den Anstalten zu geben, die man hier zu Lande Universitäten nennt, wollen wir versuchen, die Harvard University zu Cambridge (bei Boston in Massachusetts) zu schildern, die beste der Vereinigten Staaten. Sie besteht jezt aus einer Schule von vier Classen. Mit dem 15. bis 17. Jahre kommen die jungen Leute oft mit sehr unbedeutender Vorbereitung hieher. Alle diese Neulinge (Füchse) bilden unter dem Namen Freshmen die unterste Classe. In dieser bleiben sie ein Jahr und bilden sodann die zweite Classe oder die Sophomores. Nach einem Jahre rückt diese in die Classe der Junior Sophisters ein, und wer nun noch ein Jahr länger bleibt, wird zum Magister Artium (master of arts), promovirt und hilft die Classe der Senior Sophisters bilden. In diesen vier Classen wird ungefähr der Unterricht ertheilt, der auf den deutschen Fürstenschulen und Gymnasien ertheilt wird, d. h. den Fächern nach. Doch bilden auch hier alte und neuere Sprachen, Geschichte und Mathematik die Hauptabtheilungen, in welche man das übrige Wissenswerthe reiht. Ungefähr 200 solcher Schüler bilden das eigentliche Collegium. Alles, was man lernt, ist auf praktischen Gebrauch berechnet und Vieles daher nur cursorisch oder encyclopädisch behandelt.

Die öffentliche Beredtsamkeit wird sehr berücksichtigt. Der hiesige ältere Schüler hat eine gewandte Dialektik, und der Ausdruck steht ihm stets zu Gebote. Selbst ein geringeres Wissen wird bei einer solchen Bildung bedeutend für das öffentliche Leben. Nach vollendetem Cursus im Collegium wählt der junge Mann ein Fach. In Cambridge selbst ist die Rechtsschule unter dem berühmten Richter Story und dem tüchtigen Professor Greanleof wohl die beste der Union, obgleich man die grössten Rechtsgelehrten in Philadelphia finden soll. Demnächst besteht eine Theologieschule hier, welcher jetzt *George R. Noyes* und Mr. *Francis* vorstehen. In ersterer weilt man zwei bis drei Jahre, in letzterer ein bis zwei Jahre. Es ist durchaus nicht so schwer, hier ein Geistlicher, als ein Rechtsgelehrter zu werden. Im College ist der Haupthebel der Disciplin und des Fleisses der Ehrgeiz. Man hat es mit nicht mehr jungen Anfängern zu thun und man kommt vorwärts. Die jungen Leute sind in der That meist fleissig und lösen ihre Aufgabe gut. Das Leben ist ziemlich heiter, auch fehlt es nicht an Zucht und Ordnung regulirenden Gesetzen. Theater und öffentliche Häuser zu besuchen ist keinem Schüler erlaubt. Die Studenten in den Schulen für Rechtskunde und Theologie stehen nicht unter diesem Zwange. In Boston ist die medicinische Schule mit den Hospitälern und Professoren, und nur der Professor der Chemie wohnt in Cambridge, und die Studenten kommen wöchentlich zweimal heraus. Sie hören zwei Winter hindurch dieselben Collegia zweimal: Alles kurz, bündig und praktisch, aber freilich auch dürftig, wie in der Theologie.

New-York. Deutsche Professur. In der New-Yorker Schnellpost liest man: Alle unsre diesseitigen Landsleute wissen oder sollten wissen, dass der verstorbene allgemein geehrte deutsche Kaufmann, Hr. *Friedrich Gebhard*, durch seinen letzten Willen dem hiesigen Columbia-College die Summe von zwanzigtausend Dollars mit der Bestimmung überwies, dass diese Summe auf Errichtung eines Lehrstuhls für deutsche Sprache und Litteratur verwendet werde. Ein schöneres Geschenk und von bleibenderem Werthe hätte von dem edlen Geber der amerikanisch-deutschen Bevölkerung nicht gemacht werden hönnen, denn je mehr die deutsche Sprache hier zu verdienter Geltung gelangt und zunehmender Verbreitung — es sei uns hier gestattet hervorzuheben, dass die bedeutendsten Repräsentanten der amerikanischen Litteratur mehr oder weniger mit unserer Sprache sich beschäftigen, einige bis auf den Kern derselben gedrungen sind — um so höher musste der Wunsch steigen, das Studium derselben nach dem im Osten der Vereinigten Staaten schon frühe gegebenen Beispiele, auch in dem grossen Emporium der Vereinigten Staaten auf festere Weise begründet zu sehen. Es bleibt uns zu melden übrig, auf welche Weise die Anordnungen unseres patriotischen Landsmannes erfüllt worden sind, und wir werden hier den Bericht des New-York American zu Grunde legen, welcher über diesen Gegenstand eine ausführliche, wie es scheint, zum Theil auf offizielle Nachweisungen gegründete Mittheilung veröffentlicht hat. Aus derselben geht hervor, dass die Pfleger (Trustees) von Columbia-College, denen die Besetzung des neu gegründeten Lehrstuhls übertragen war, mit grosser Sorgsamkeit und Vorsicht zu Werke gegangen sind. Sie verwendeten mehrere Monate auf die Prüfung der an sie gerichteten sehr zahlreichen Bewerbungen, und ihre Wahl fiel beinahe einstimmig auf *Johann Ludwig Tellkampf*, einen gebornen Hannoveraner, den Sohn des Kanzleiraths Tellkampf in Hannover. Hr. Tellkampf lehrte schon in frühem Alter römisches Recht und Staatswissenschaften auf der Universität Göttingen, aus welcher er selbst hervorgegangen ist, auf welcher er den juristischen Doctorgrad erlangt hatte, und wo es ihm vergönnt war, mit solchen Koryphäen deutscher Wissenschaft wie Hugo, wie die Gebrüder Grimm, wie Dahlmann und andere näheren Verkehr zu pflegen. Dr. Tellkampf verliess Deutschland vor ungefähr fünf Jahren, um in wissenschaftlichen Zwecken die Vereinigten Staaten zu besuchen, zu deren Förderung ihn das preussische Ministerium für den öffentlichen Unterricht mit Empfehlungen an den preussischen Gesandten in den Vereinigten Staaten,

Hrn. *v. Rönne*, versah. Hr. Tellkampf wendete seine Aufmerksamkeit zunächst dem in Amerika einheimischen System des Gefängnisswesens zu; eine Schrift, in welcher er seine Beobachtungen niederlegte, wurde in des rühmlich bekannten „Dr. *Julius* Jahrbüchern für Gefängnisskunde" auf das Günstigste beurtheilt. Es wären als Proben seiner schriftstellerischen Thätigkeit noch verschiedene andere Schriften, und namentlich dessen juristische und staatswissenschaftliche Arbeiten anzuführen; in keinem Falle aber darf unerwähnt bleiben, dass derselbe bis zu diesem Augenblicke, und ehe sich seiner Thätigkeit dieses weitere Feld eröffnete, die bei Union-College (in diesem Staate) ihm übertragene, einen verwandten Wirkungskreis ihm zuweisende Professur mit hoher Auszeichnung bekleidet hat. Dem Vernehmen nach ist die Eröffnung der neu gegründeten Lehrstelle auf den 1. Januar des nächsten Jahres angesetzt, und Hr. Prof. Tellkampf wird die Zwischenzeit benutzen, um Deutschland zu besuchen, in der gelehrten Welt alte Verbindungen zu erneuern und neue zu knüpfen, und für die Errichtung einer deutschen Bibliothek für das „Columbia-College" die ersten Einleitungen zu treffen."

β. Mit orientalischer Cultur.

Ostindien.

Die Schulen.

Die Anstalten, welche die Compagnie in Bengalen für höhere Erziehung gestiftet hat, bestehen in 8 hohen Schulen und 46 Gymnasien. In Calcutta sind vier dieser hohen Schulen: das Hindoo-College für englische Erziehung, das Sanscrit-College für Braminen, die Medressa für mohammedanische Rechtsgelehrte, und die medicinische Schule; die übrigen hohen Schulen sind in Benares, Agra und Dehli vertheilt. Ich muss in einiges Detail eingehen, um die Organisation und die Resultate dieser Schulen begreiflich zu machen. Das Hindoo-College ist die populärste der hohen Schulen; es wird in ihr englische Geschichte, Geographie, allgemeines Recht, Mathematik und Bengalisch gelehrt. Das Lehrerpersonal besteht aus einem Director, einem Professor des Rechts, einem Professor der Mathematik, einem Professor der Chemie, einem Lehrer für Landvermessung, einem Zeichenmeister, dreizehn englischen Lehrern, einem arabischen und zwei bengalischen Lehrern. Die Kosten der Anstalt belaufen sich auf etwa 8000 Pfd. St. jährlich; sie ist sehr besucht von den Söhnen der reichen indischen Bankiers und Landbesitzer, welche hier wohnen, und enthält etwa 600 Schüler, von denen mehr als die Hälfte Schulgeld (monatlich 5 Rupien) bezahlt. Die Examen sind öffentlich, und durch den Contrast der Civilisationen merkwürdig genug, zeigen aber deutlich die Schwierigkeit, eine Bildung, die einer fremden Race angehört, einer andern einzuimpfen, z. B. man legte in einem der Examen der historischen Classe etwa 20 Fragen aus der griechischen, römischen und englischen Geschichte vor, aus denen ich eine anführen will. „Was war der Verlauf der athenischen Expedition nach Sicilien im peloponnesischen Kriege, was waren die Namen der Generale, welche von ihnen starben in Sicilien, und welchen Einfluss übte das Betragen der Athener gegen Alcibiades auf den Erfolg der Expedition aus?" Einer der Schüler, Namens Gopalkissen Ghose, der diese Frage mit grosser Geläufigkeit und Genauigkeit englisch beantwortet hatte, erhielt den Preis. Ich weiss nicht, ob man nicht zu weit in europäischer Erziehung gegangen ist, denn von welchem Interesse kann ein so detaillirter Unterricht in alteuropäischer Geschichte für einen Hindu sein? Dagegen sagt die englische Erziehungspartei, dass alles Heil für Indien aus englischer Litteratur kommen müsse, und dass diese nicht verständlich sei, ohne dass der Unterricht alles umfasse, was in Europa gelehrt werde. Dies ist der ewige Streit zwischen den beiden Parteien hier; aber jedenfalls lässt sich soviel dafür sagen, dass der Plan bei den reichen Hindu populär ist, und dass keine andere Schule in Indien so viele bezahlende Schüler hat, als diese. In den übrigen Schulen, welche einen bestimmten Zweck haben, geht man nicht in so grosses Detail in dem europäischen Theil des Unterrichts.

Die Organisation der hohen Schule zu Dehli z. B. ist folgende: ein englischer Director, sechs arabische Professoren für Grammatik, Logik, Rhetorik, Koran und Jurisprudenz, drei persische Professoren, zwei Sanskritprofessoren (Braminen), ein Rechenmeister, ein Schreibmeister, sechs engl. Lehrer, ein engl. Schreibmeister, drei Lehrer für Hindu und ein Bibliothekar. Die Anstalt kostet 4000 Pfd. St., und das Resultat ist vor allem, mohamedanische Beamte für die Gerichtshöfe zu bilden; die Schüler, welche keine Stellen dieser Art erhalten können, werden Abschreiber, Privatlehrer oder Schulmeister, Secretäre, oder Postmeister und Setzer in den Druckereien. Die hohe braminische Schule der Regierung in Benares besteht aus einem engl. Director, einem Secretär, zwölf braminischen Professoren für Grammatik, Logik, Poesie, Vedanta- und Santhiaphilosophie, Rechte, Astronomie und Naturwissenschaften, vier engl. Lehrern, drei Hindulehrern und einem Braminen als Bibliothekar. Diese Schule bildet auch Beisitzer für Gerichte und Richter für die niedrigern Gerichtshöfe, Schreiber, Schullehrer etc. Die Schüler in allen diesen Anstalten und noch vielmehr die in den Gymnasien sind grossentheils arm, so dass sie nur mit Hülfe der Stipendien der Regierung oder von Stiftungen einige Jahre ihre Studien verfolgen können, und verfolgen diese nur so weit, bis sie sich zum Staatsdienst qualificirt haben, oder einen Privatdienst finden. Die Zahl der Schulen, die Classe der Studirenden und die Ausdehnung ihrer Studien sind daher nicht der Art, dass sie irgend einen Einfluss auf die Erziehung oder den Zustand der Masse der Nation ausüben können; sie liefern die der Administration nöthigen Gehülfen, und in demselben Maass, als man den Eingebornen mehr und bessere Verwaltungs- und Justizstellen anvertrauen wird, werden auch die Zahl der Studirenden, die Classen, aus denen sie kommen, ihr Eifer und ihre Studien sich bessern; aber in allem, was bis jetzt geschehen ist, liegt kaum der Keim eines künftigen Systems von nationaler Erziehung, und nichts um eine gebildete Classe zu erschaffen, welche die gegenwärtige eingeborne Aristokratie ersetzen, und den Einfluss, den diese hat, an sich ziehen könnte.

Für die Erziehung des Volkes ist noch weniger von Staatswegen gesorgt. Die Gymnasien sind bestimmt, als Normalschulen für Bildung von Lehrern zu dienen; aber es fehlt noch sehr an allen Elementen dazu, an Geld, um eine hinlängliche Anzahl von Stipendien zu stiften, damit sich arme Schüler in gehöriger Anzahl ausbilden können, und an Schulbüchern in den Provinzialdialecten. In Bombay ist dafür mehr geschehen, als in Bengalen; denn was hier die Schulbuchgesellschaft gethan hat, ist nicht hinreichend und mittelmässig ausgeführt. Aber auch wenn man Bücher hätte, so würden die Eltern der Kinder nicht im Stande sein, sie zu kaufen. Gegenwärtig beruht die ganze Erziehung des Volks auf Abschriften, welche die Schüler selbst von den Schulbüchern machen, und die ganze Primärerziehung ist in einem solchen Zustande, dass die Regierung gar nicht unternehmen kann, sich darein zu mischen, bis sie ihre Gymnasien und Normalschulen so vermehrt und verbessert hat, dass sie gute Schulmeister in hinlänglicher Menge bilden kann, um die bisherige Classe von Schulmeistern zu ersetzen. Man findet hie und da in Bengalen reiche Zemindars, welche sich viele Mühe geben, gute Schulen auf ihren Gütern einzurichten, und diese unterstützt die Regierung, wenn sie sich an sie wenden, ja wenn die Schulen sehr gut sind, so übernimmt sie die Regierung ganz und macht Normalschulen daraus. Aber im Ganzen herrscht der äusserste Schlendrian in den Volksschulen, und hier zeigt sich die grosse Schwierigkeit des Gouvernements einer fremden Race. Alles materielle, was zur Regierung gehört, die Armee, die Administration, sogar die Justiz hat die Compagnie, zum Theil vortrefflich, zum Theil wenigstens leidlich organisirt, aber in allem, was den moralischen Zustand der Nation betrifft, ist sie unmächtig geblieben, weil Regierte und Regierende in diesem einander gar zu entfernt stehen.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Die Physik als Lehrobject.

Von Dr. *J. Heussi.*

Dass die Naturwissenschaften Neulinge in der Schule sind, kann auch heute noch behauptet werden; besonders ist der Satz wahr, wenn man in dem Sinne derer spricht, welche ihnen von Natur abhold sind, und sie als Eindringlinge zu verschreien sich angelegen sein lassen. Zwar haben sie sich schon manches Jahr mehr oder minder fest in der Schulstube und auf dem Katheder behauptet; aber man muss doch zugeben, dass sie mehr nur geduldet worden, als dass die grosse Masse der Schulmänner ihnen ein Recht zugestanden hätte. Es kann aber hier nicht die Rede davon sein, dass einige Finsterlinge, die das Heil der Jugend und der künftigen Generation in der Erhaltung der alten lateinischen Schulen, in ihrer ursprünglichen Form, finden, die, weil sie selbst darin gross geworden, meinen, es müssen diese auch für alle künftigen Zeiten ausreichen, — es kann also nicht davon die Rede sein, dass diese die Naturwissenschaften je eher je lieber wieder verdrängen möchten, denn ihre Stimme wird verhallen, wie ein Hauch in der Wüste; es muss vielmehr danach gefragt werden, warum die Naturwissenschaften, ungeachtet des mächtigen Dranges der Zeit nach denselben, doch noch so spärlich in der Schule gedeihen wollen: denn es kann auch der eifrigste Anhänger derselben sich nicht verhehlen, dass die Früchte, welche sie bis jetzt getragen, weder der darauf verwendeten Zeit, noch den aufgewendeten pecuniären Mitteln angemessen sind. Wohl möglich, dass sich dasselbe gar oft auch von den alt-classischen Unterrichtsgegenständen sagen liesse; allein es wird doch wenigstens eben so oft eine in so weit gründliche Bildung dadurch erreicht, als der enge Kreis, in dem sie sich bewegen, es nur gestattet. Auch meinen wir hier nicht, dass nicht hie und da, durch die Naturwissenschaften, eine völlig ausreichende Vorbildung zu diesem oder jenem Berufe erzielt worden sei; vielmehr wollen wir mit der oben ausgesprochenen Rüge sagen, dass, im Allgemeinen, durch die Naturwissenschaften, noch nicht jene Reife des Verstandes, jene Schärfe des Urtheils, überhaupt diejenige Stufe der Bildung erreicht worden, welche man von ihnen, als Unterrichtsmitteln, zu erwarten berechtigt sein sollte: denn in welchen Wissenschaften wäre wohl mehr Scharfsinn aufgewendet worden, als gerade in ihnen? welche übte wohl mehr das Combinationsvermögen, das Urtheil,

kurz alle geistigen Thätigkeiten, als die Naturwissenschaften? — Ohne Zweifel liegt der ganze Uebelstand an den Methoden, nach welchen sie unterrichtet werden. Wir hören hier schon von einer Seite die Entgegnung, dass in der Hand eines tüchtigen Lehrers jede Methode zum erwünschten Ziele führe, bei einem schlechten Lehrer auch die beste nicht. So hoch wir aber auch die Tüchtigkeit, Gewandtheit und den Takt des Lehrers anschlagen, können wir doch nicht umhin, auch der Methode ihren Einfluss geltend zu machen. Wenn es sich um mehr oder minder ausgebildete Methoden handelt, mag der Satz wahr sein; wo man aber eine ganz ungebahnte Strasse vorfindet, wo man weder Anfang noch Ende sieht, und sich in einem Chaos von Sätzen verliert, da vermag der beste Lehrer nicht das zu erreichen, was jeder wohlgeordnete Unterricht leisten muss; macht er es aber möglich, so geschieht es, weil er sich dann eine Methode schafft, und mit Hülfe dieser seinen Zweck erreicht. Denn worin besteht die Vortrefflichkeit des Lehrers in didaktischer Hinsicht? Offenbar darin, dass er es versteht, seinen Gegenstand der Fassungskraft seiner Schüler angemessen darzulegen, ihn so stufenweise zu ordnen, dass diese Schritt für Schritt folgen können, und durch die plastische Darstellung der wichtigen Punkte, an die sich alles Uebrige anlegt, ihre Aufmerksamkeit ununterbrochen zu *fesseln*. Das Wesentlichste hievon ist aber nichts Anderes als Methode. Will man von den Naturwissenschaften, in Verbindung mit den übrigen in der Schule eingebürgerten Lehrobjecten eine allgemeine, durchgreifende und zeitgemässe Bildung der Jugend erwarten, so muss man die Wege aufsuchen, auf welchen die Jugend durch sie auf eine ihrem natürlichen Entwickelungsgange angemessene Weise herangebildet werden könne. Es muss nothwendig dahin gestrebt werden, die sämmtlichen Unterrichtsmittel so in einander greifen zu machen, dass dadurch eine möglichst harmonische Bildung hervorgehe, wenigstens muss uns hier ein Ideal lebendig vorschweben; wir werden es nie erreichen, aber es wird uns ein Leitstern sein, nach dem wir uns in Fällen des Zweifels zu richten haben.

Dass nun die Methoden für den naturwissenschaftlichen Unterricht noch so ganz chaotisch daliegen, weder gebahnt noch geebnet sind, kurz ihrer Ausbildung noch entgegensehen, davon überzeugt man sich bald, wenn man einen Blick in die Schriften und auch in die Schulen selbst wirft; wir enthalten uns daher eines besonderen Nachweises. Nachdem ich durch mehrjährige Erfahrungen dieser Art die Ueberzeugung von der Unzulänglichkeit des bisherigen Verfahrens bei dem physikalischen Unterrichte vielfach gewonnen hatte, wagte ich mich an die saure Arbeit, für diesen Zweig wenigstens einen Versuch zu machen, Etwas zur Begründung einer Methode beizutragen, in der Hoffnung, dass Befähigtere bald nachfolgen und den angefangenen Bau weiter führen werden. Das Wesen und die Grundzüge meiner Methode

beim physikalischen Unterrichte darzulegen, ist der Zweck dieses Aufsatzes. *

Die Kenntniss jeder physikalischen Erscheinung hat stets drei wesentlich von einander verschiedene Momente: 1. die Erscheinung überhaupt; 2. ihre Abhängigkeit von dabei mitwirkenden Faktoren, d. h. ihr Gesetz; 3. die sie hervorrufenden Ursachen. Die Auffassung dieser drei Momente erfordert ganz verschiedene Entwicklungsstufen von Seiten des Schülers; das erste nimmt blos das Anschauungsvermögen in Anspruch, indem vorausgesetzt wird, dass jede wesentliche Erscheinung dem Schüler auch wirklich vorgeführt werde; das zweite erfordert schon einen höheren Grad der geistigen Entwickelung, und, wenn auch gerade die positiven Kenntnisse in der Mathematik nicht unbedingt vorausgesetzt werden, so wird der Unterricht doch bedeutend erleichtert, wenn bei dem Schüler ein durch die elementar-mathematischen Lehrer gebildeter und geschärfter Verstand vorausgesetzt werden darf; denn die physikalischen Gesetze sind lauter mathematische Sätze, die hier aber auf dem Wege der Erfahrung abgeleitet werden. Das dritte Moment endlich setzt eine gereiftere Kraft in der Auffassung einer abstracten Doctrin, Uebung und Gewandtheit in der Ableitung mathematischer Wahrheiten voraus.

Was ist natürlicher, als den Gegenstand, statt nach der wissenschaftlich geordneten Materie, nach diesen drei, so verschiedene Kräfte in Anspruch nehmenden Momenten jeder einzelnen Erscheinung zu trennen? Nehmen wir nur für die verschiedenen Classen zusammen einen drei- bis vierjährigen Cursus in der Physik an, und man gehe den bisherigen Weg, wie er in allen sonstigen Lehrbüchern vorgeschrieben ist, so wird man mit dem 14 bis 15 Jahr alten Schüler die ersten Theile offenbar nur sehr oberflächlich durchnehmen können; rückt er nun weiter vor, mehren sich seine mathematischen Kenntnisse, entwickelt sich seine ganze geistige Kraft, so ist er einer gründlicheren Auffassung der späteren Lehren fähig, und es kommt so ein ungleichartiges, unzusammenhängendes Aggregat heraus, das ihm weder klare Anschauung und Uebersicht des Gelernten gibt, noch ihn zu einer höheren Naturansicht vorzubereiten im Stande ist; er hat dann eben einige Aphorismen aus der Physik angelernt; ob sie aber einen bildenden Einfluss auf den ganzen Menschen ausüben? es ist kaum zu glauben, dass es Jemand gebe, der dies behaupten möchte. Wenn ein geistweckender, belebender Einfluss auf den Schüler ausgeübt werden soll, muss er den Gegenstand durchdringen; dies Letztere ist aber nur möglich, wenn der Unterricht in seinen einzelnen Theilen innig zusammenhängt, der Fassungs-

* Sie findet sich ausgeführt in meiner: Experimental-Physik, methodisch bearbeitet. 3 Thle. Berlin bei Duncker und Humblot. Der erste Theil erschien 1836, wurde 1839 zum zweiten, 1843 zum dritten Mal aufgelegt; der zweite Theil erschien 1838, und wird jetzt in einer zweiten Auflage ausgegeben werden; der dritte Theil erschien 1840.

kraft des Schülers zugänglich ist und stufenweise vom Einfachen und Leichteren zum Zusammengesetzteren und Schwierigeren fortschreitet. Man theile daher den Stoff nach den erwähnten Momenten, wie der Verf. es in seiner oben angeführten „Experimental-Physik“ gethan hat, und man wird, bei sonst nur nicht allzu ungeschickter Behandlung den aufgezählten Klippen entgehen; man nehme also in einem ersten Cursus lauter Erscheinungen durch, die den Schülern jedoch vorgeführt werden, suche in einem zweiten das physikalische Gesetz dieser Erscheinungen auf empirischem Wege auf, und entwickele in einem dritten die Gründe dieser Erscheinungen. Hiebei ist indessen nicht gemeint, dass im ersten Cursus durchaus nicht von den Ursachen mancher Erscheinungen die Rede sein soll; vielmehr sollen sämmtliche Erscheinungen, welche sich auf eine dem Schüler schon bekannte, als auf einen Urtypus zurückführen lassen, in dieser ihren Grund finden; nur soll nicht von den hypothetischen Kräften die Rede sein, weil ihre Existenz nicht nachgewiesen werden kann, daher der Anfänger ihre Annahme nicht blos für etwas Willkürliches, sondern auch für etwas Ueberflüssiges wird halten müssen. Auch selbst im zweiten Cursus wird sich manche Erscheinung aus den nachgewiesenen Gesetzen anderer erklären lassen, aber die letzten Gründe müssen dem dritten Cursus vorbehalten bleiben. Der Verf. hatte sonst gemeint, durch das Gesagte, das er, vielleicht in anderen Worten, schon mehreremal und bei verschiedenen Gelegenheiten hat abdrucken lassen, das Wesen seiner Methode klar und deutlich ausgesprochen zu haben; allein es sind ihm denn doch so manche Entgegnungen und Einwände gemacht worden, welche nicht sowohl Widersprüche gegen die Methode zu enthalten schienen, sondern eigentliche Missverständnisse bekundeten. Es sei ihm desshalb erlaubt, das Gesagte noch durch einige Beispiele zu erläutern.

Gesetzt, man habe es mit der Brechung des Lichtes zu thun; der Schüler weiss noch gar Nichts davon, und soll nun in das Wesen dieser Erscheinung eingeführt werden. Zu diesem Zwecke nehme ich irgend einen durchsichtigen Körper, z. B. ein Stück eben geschliffenes Glas, lasse einen dünnen Lichtstrahl in ein verfinstertes Zimmer gelangen, und mache die Stelle der Wand bemerklich, wohin der Strahl, ohne ein in seinen Weg gebrachtes Mittel, von selbst gelangt; nun bringe ich den Glaskörper so in den Weg des Strahls, dass dieser schief auf die ebene Oberfläche desselben auffällt, so lässt sich deutlich sehen, dass der Strahl von der Stelle an, wo er auf das Glas trifft, seine Richtung verändert, und an dem Punkte, wo er das Glas wieder verlässt, abermals eine andere Richtung annimmt. Diese Eigenschaft des Lichtstrahls, bei dem Eintritte in ein anderes Mittel seine Richtung zu verändern, heisst die Brechung. Diejenigen, welche meinen, der Schüler frage hier doch ganz gewiss nach der Ursache dieser Erscheinung, und bleibe un-

befriedigt, so lange er diese nicht erfahren habe, möchte ich wieder fragen, was sie ihm denn eigentlich als Ursache derselben angeben wollen? doch wohl nicht das, was die Physiker für die wirkliche Ursache halten, und was ich im dritten Cursus lehre? denn man bedenke, dass man es mit Anfängern zu thun hat, denen nicht blos die nöthigen Hülfskenntnisse, sondern auch das Fassungsvermögen fehlt; wenn aber nicht die wahre Ursache, warum denn überhaupt von einer Ursache sprechen? der Schüler muss auch nicht in dem Wahne leben, er wisse das, was er wirklich noch nicht weiss, und auch noch nicht wissen kann, das macht ihn oberflächlich, und entfremdet ihn jedem ernsten Studium.

Nachdem nun der Schüler durch den oben beschriebenen Versuch eine deutliche Anschauung von der Brechung des Lichts bekommen hat, kann noch auf beliebig viele verschiedene Arten, mit immer anderen durchsichtigen Körpern gezeigt werden, dass, dem Wesen nach, unter ähnlichen Umständen, allemal dasselbe geschieht, so dass der Schüler zuletzt die Wahrheit aussprechen wird: wenn ein Lichtstrahl schief auf die Oberfläche eines durchsichtigen Körpers auffällt, so wird er allemal aus seiner Richtung abgelenkt. Um aber hieran einige oft vorkommende Erscheinungen anzureihen, kann man eben so noch zeigen, dass ein senkrecht auffallender Strahl ungebrochen durchgeht; man erkläre ferner das Einfallsloth, zeige durch geeignete, und in meinem Buche näher beschriebene Versuche, dass, wenn ein Lichtstrahl aus dem dünneren Mittel in das dichtere übergeht, er dem Einfallslothe genähert, und wenn er aus dem dichteren Mittel in das dünnere übergeht, er vom Einfallslothe entfernt wird. Hieraus erklären sich schon eine Menge Erscheinungen, wenn man sich nämlich damit begnügt, zu zeigen, dass bei diesen die Lichtbrechung in der beschriebenen Weise vorgeht. An das Gesagte lässt sich nun noch mehreres Andere anreihen, z. B. die Brechung in parallelen Gläsern, in Prismen und Linsen; die Brechung in Prismen führt von selbst auf die Farbenzerstreuung, wobei hier wieder nur (durch den Versuch) zu zeigen ist, dass das Licht bei der Brechung in ein farbiges Bündel zerlegt wird, nebst der Folge der Farben u. s. w.

Ist man nun im zweiten Cursus zu der Brechung des Lichts gelangt, so wird es sich darum handeln, die Abhängigkeit der Lichtbrechung von der Natur des brechenden Mittels und von der Grösse des Einfallswinkels nachzuweisen. Es würde zu weit führen, das Verfahren hiebei umständlich zu beschreiben, auch findet es sich im zweiten Theile meines Werkes ausgeführt; nur mag bemerkt werden, dass auch die hier aufzufindenden Gesetze wieder auf eine grosse Zahl von Erscheinungen führen, die in ihnen ihre (vorläufige) Erklärung finden, während die letzten Gründe auch hier noch nicht gelehrt werden können. Eben so wenig könnte das, was hier gelehrt wird, Gegenstand des ersten

Unterrichtes sein; denn das Gesetz der Brechung wäre für den Schüler auf dieser Stufe viel zu complicirt, er kann sich dort noch keinen Begriff von der Lage der Ebenen im Raume, von dem Sinus eines Winkels u. s. w. machen, und kann daher auch den Sinn dieser Gesetze nicht verstehen. Hat er aber wenigstens ein Jahr lang Unterricht in der Physik gehabt, so ist er auch in der Mathematik so weit vorgeschritten, dass die hier nöthigen Begriffe, auch wenn er sie im mathematischen Unterrichte noch nicht bekommen haben sollte, leicht in ihm entwickelt werden können, und sein ganzer geistiger Standpunkt muss ein anderer geworden sein, ehe er den zweiten Cursus beginnt.

In noch höherem Grade findet alles eben Gesagte in Beziehung auf den dritten Cursus Anwendung. Hier sollen die Ursachen sämmtlicher Erscheinungen nachgewiesen werden. Man wird daher hier, wenn wir das Beispiel der Lichtbrechung noch weiter verfolgen wollen, die gangbarste Hypothese über das Licht aufstellen, was hier die Wellentheorie ist, und aus dieser, auf dem Wege des Calculs, diejenigen Folgerungen ableiten, welche auf die früher empirisch nachgewiesenen Erscheinungen und Gesetze führen. Hiezu ist freilich erforderlich, dass eine gründliche Statik und Mechanik vorangehe, welche wieder nicht ganz unbedeutende Kenntnisse, wenigstens der Elementarmathematik, bis einschliesslich der ebenen Trigonometrie, voraussetzt. Durch die Ableitung der Erscheinungen aus der aufgestellten Hypothese wird diese zur eigentlichen und letzten Ursache der Erscheinung erhoben, und das Ganze hiemit abgeschlossen. Ganz eben so, wie hier an der beispielsweise gewählten Erscheinung gezeigt worden, lässt sich nun mit jeder anderen verfahren, nur tritt nicht selten der Fall ein, dass eine Erscheinung noch nicht durch alle drei Stadien durchgeführt ist, wir haben noch keine vollkommene Kenntniss von ihr, und müssen uns denn natürlich auch im Unterrichte mit dem begnügen, was die Wissenschaft darbietet. Uebrigens wird man jedesmal leicht einsehen, was, dem Principe gemäss, dem einen oder anderen Cursus zufällt: handelt es sich z. B. um die Capillarität, so wird im ersten Cursus das Aufsteigen des Wassers und anderer Flüssigkeiten, und das Zurückstehen des Quecksilbers in gläsernen Röhren von geringem Durchmesser gezeigt; im zweiten Cursus wird nachgewiesen, dass und in welcher Weise die Erscheinung von dem Durchmesser und der Natur des Röhrchens, so wie von der Natur und Temperatur der Flüssigkeit abhängig ist. Schon im ersten Cursus erklären sich hieraus wieder eine grosse Zahl von tagtäglich vorkommenden Erscheinungen, ohne dass die Normalerscheinung bis dahin dem Schüler erklärt worden wäre; noch mehr lassen sich an das Gesetz der Erscheinung im zweiten Cursus anreihen, während die Erscheinung selbst ihre Erklärung aus der Wirkung der Molecularkräfte erst im dritten Cursus auf rechnendem Wege findet. — Ist ferner wieder von der Ausdehnung der Körper durch die Wärme die Rede, so weist

der erste Cursus diese Erscheinung für Körper aller drei Aggregatzustände nach, und schliesst hieran wieder viele bekannte Thatsachen, welche ihre Erledigung in dieser Normalerscheinung finden; der zweite Cursus zeigt, in welcher Abhängigkeit diese Ausdehnung von der Temperatur und von der Natur des Körpers steht, während der dritte die Ursache der Erscheinung in der von uns vorgestellten Constitution der Körpertheile und in der Natur desjenigen Agens, das wir Wärme nennen, findet. So lässt sich diese Sonderung, wie in meinem Buche durchweg geschehen, durch alle die Erscheinungen consequent durchführen, welche in der Wissenschaft zur Zeit schon ihre Erledigung gefunden haben; dass in Bezug auf die übrigen, noch unvollständig erörterten Phänomene, eine Lücke eintritt, ist ein Uebelstand, der sich bei keiner Methode vermeiden lässt, nur tritt diese Lücke bei der meinigen augenfälliger hervor, was aber gerade kein Nachtheil für den Unterricht ist. Die Möglichkeit der Sonderung nach den drei oben besprochenen Momenten ist sonach dargethan, und wird und muss auch für jede neue noch zu entdeckende Erscheinung stattfinden, wenn man sich nur recht klar macht, was unter dem Gesetz einer Erscheinung zu verstehen sei. Dies Letztere geschieht aber nicht immer; denn wenn wir die gangbaren Lehrbücher der Physik als Norm annehmen, so finden sich manche darunter, welche es nicht für erheblich hielten, auf den Begriff vom physikalischen Gesetze auch nur mit einem Worte hinzudeuten; dahin gehören Fischer (auch in der neuen Ausgabe von August), Schmidt, Brandes (in seinen Vorlesungen) u. A.; Andere haben zwar das Wort erklärt, sind sich aber dabei entweder so unklar wie möglich geblieben, oder gar auf Falsches gerathen, z. B. Kämtz, Brettner, Baumgärtner, Neumann, Eisenlohr, Scholz, u. s. w., so dass der Anfänger hieraus gar Nichts lernen kann; eine richtige Erklärung haben Biot und Lamé gegeben; um so mehr muss man sich wundern, dass die physikalischen Schriftsteller aus einem so verbreiteten Buche, wie Biot ist, in zwanzig Jahren nicht einmal so viel gelernt haben; Biot ist in seiner Darstellung sich und dem Leser immer klar, und verdient desshalb Nachahmung.

Wenn nun aber, wie geschehen ist, Einige meinen, der Anfänger finde sich nicht befriedigt, wenn er nicht von vorn herein gleich auch mit den Ursachen der Naturerscheinungen bekannt gemacht werde: so weiss man in der That nicht, ob hier der pädagogische Takt, eine psychologische Kenntniss des jugendlichen Geistes, oder die wissenschaftliche Kenntniss der Physik am meisten vermisst wird; eine so absurde Behauptung kann weder von einem erfahrenen Pädagogen, noch auch von einem Lehrer der Physik, der sich auch nur das Studium der Elemente hat angelegen sein lassen, und in diesen zur Klarheit gekommen ist, unmöglich gemacht werden; und doch entblöden sich Viele nicht im Mindesten, immer wieder von Neuem in Wort und

Schrift damit hervorzutreten. Kinder fragen gern, das ist wahr; ein Anderes aber ist es, wenn sie ihrem Lehrer gegenüber stehen, der, durch die Gewandtheit des Vortrages, durch geschickte Aneinanderreihung der einzelnen Theile seiner Wissenschaft, durch klare, plastische Darstellung, durch Sicherheit und eigene genaue Kenntniss seines Gegenstandes, sie so in gespannter Aufmerksamkeit erhält, dass die übrige Aussenwelt auf eine Zeit für sie gar nicht existirt — dann fragen sie nicht, sondern sie hören und folgen, und verarbeiten den Stoff in sich. Sie fragen aber auch nicht, wenn der Lehrer ihnen auch nur überhaupt das, was er vorbringt, klar zu machen weiss, sie sind völlig mit dem befriedigt, was jeder Cursus bietet, es sei denn, dass irgend ein naseweiser Schwachkopf, der dem Unterrichte nicht folgen kann, in Träumereien versunken bleibt, während die Anderen lebendig mitarbeiten, es sich herausnimmt, einen Versuch zu machen, den Lehrer auf's Eis zu führen. Ich lasse zwar meine Schüler gern Fragen an mich richten, aber sie wissen in der Regel bald, welcher Art diese Fragen sein dürfen, und hüten sich wohl, die Grenzen zu überschreiten, die sie besser selbst kennen, als man sie ihnen mit den beredtesten Worten beschreiben und anweisen könnte. Sollte übrigens auch einmal ein Schüler den Grund einer Erscheinung zu wissen verlangen, so meint er damit nicht das, was der Physiker als solchen ansehen muss, sondern blos eine andere Erscheinung, welche der fraglichen als Typus dient; denn sollte er nach der Ursache fragen, in dem Sinne der Physiker, so müsste er auch schon weit mehr Kenntnisse besitzen, als füglich bei ihm vorausgesetzt werden können, er müsste schon den Weg der wissenschaftlichen Forschung übersehen. Ich halte daher den hier besprochenen Einwand für nichtig, weil er der Erfahrung und der eigentlichen Natur des kindlichen Gemüths widerspricht. Zum Schlusse werde ich nun noch das in der Kürze zusammenstellen, was ich als Vorzüge meiner Methode vor dem gewöhnlichen Verfahren ansehe.

1. Sie knüpft an die sinnliche Wahrnehmung an; dadurch wird jede Unklarheit und Unsicherheit in den Elementen vermieden, indem auch der schwächste Schüler doch Alles das fassen kann, was er mit den Sinnen wahrnimmt. Bei dem gewöhnlichen Verfahren dagegen, man mag anfangen mit welchem Abschnitte man will, kommt man sogleich auf die abstractesten Begriffe, welche es selbst dem reiferen Schüler schwer ist zu verstehen, weil er mit dem Gegenstande überhaupt noch unbekannt ist.

2. Mit der allmäligen, mit dem Alter zunehmenden und durch den Unterricht vermittelten Entwickelung des Schülers wird auch der Gegenstand nach und nach abstracter, während bei dem gewöhnlichen Verfahren von Anfang bis zu Ende Concretes und Abstractes, Leichtes und Schweres ohne Auswahl durch einander läuft.

3. Der erste Unterricht setzt gar keine Hülfskenntnisse voraus, nach und nach aber werden mathematische Kenntnisse gefordert, und diese Forderung steigert sich mit der Zeit bis zu dem Maasse, welches auf Gymnasien und Realschulen in der Regel erreicht wird. Bei dem gewöhnlichen Verfahren müssen, um nicht ganz populär zu sein, von Anfang an sämmtliche mathematische Kenntnisse vorausgesetzt werden, welche man überhaupt bei diesem Unterrichte in Anwendung bringen will, so dass man also hier erst in Prima den Unterricht beginnen kann, während dort wenigstens schon in Tertia der Anfang gemacht werden kann.

4. Dadurch, dass der Schüler das ganze Gebiet dreimal hinter einander nach verschiedenen Gesichtspunkten durchläuft, wird es ihm sehr viel leichter, dasselbe zu beherrschen und zu seinem vollkommenen Eigenthum zu machen, um so mehr, da er, bei der allmäligen Steigerung der Anforderungen, stets mit ungeschwächter Lust arbeitet und nie durch übermässige Zumuthungen abgeschreckt wird.

5. Da der Unterricht sich eng an die geistige Entwickelungsstufe des Schülers anschliesst, so wird jeder Theil desselben bildend auf ihn einwirken; hiedurch erst gewinnt die Physik einen Werth als Bildungsmittel, während sie sonst höchstens um der dadurch zu gewinnenden positiven Kenntnisse wegen gelehrt werden konnte. Ein Unterrichtszweig, der aber nur diesen, jedenfalls sehr untergeordneten Nutzen gewährt, darf, bei der grossen Zahl wirklich bildender Disciplinen, in der Schule nicht geduldet werden. Die Physik erwirbt sich also erst durch diese Behandlungsweise Ansprüche auf ihre Einführung in die Schule.

6. Durch diese, an die geistige Entwickelung des Schülers sich eng anschliessende Behandlung des Gegenstandes wird das Interesse des Knaben auf jedem Standpunkte möglichst geweckt und rege erhalten; nicht blos das äussere Beiwerk, Experimente etc. wirken hier auf die Neugierde, sondern es ist die lebendige Theilnahme an der Sache selbst, welche auf unerwartete Weise erzielt wird. Freilich ist von Anfang an die wirkliche Anschauung unentbehrlich; daher führe man in Schulen, welche nicht hinreichende Mittel zur Beschaffung der erforderlichen Apparate besitzen, die Physik lieber gar nicht als Lehrgegenstand ein, denn man wird ohne diese nach keiner Methode etwas erzielen.

Dr. J. Heussi.

Zur Geschichte des Primarschulwesens im regenerirten Canton Bern.

Im Jahr 1843 wurde mit Genehmigung des Erziehungs-Departements ein biblisches Spruchbuch gedruckt zum Gebrauch in der Primarschule. Diesem Buche ist eine „Zeittafel der biblischen Geschichte“ angehängt, welche begreiflich mit Adam anfängt, im Jahr 1675 der ersten Landschulordnung im Canton Bern gedenkt, und mit der dritten Reformationsfeier schliesst. Wir begreifen diesen Schluss nicht, wir erwarteten das Ende dieser sehr merkwürdigen sogenannten biblischen Zeittafel also lautend:

1835. Das regenerirte Gesetz über die Primarschulen des revidirten Cantons Bern.

Wie hat sich unter dem Panner dieses Gesetzes die Schule im Canton Bern entfaltet? fragte jüngst der Grossrath des Cantons Bern.* Wir glauben nicht unbillig zu sein, wenn wir zu Beantwortung dieser Frage vor allem das Urtheil der höchsten Behörde, ausgesprochen in ihren Verwaltungsberichten, zum Grunde legen; auch glauben wir nicht unzweckmässig zu verfahren, wenn wir die äussere Gestaltung der Schule vorangehen, ihre innere Entwickelung folgen lassen.

Im Bericht vom Jahr 1840 steht über die Primarschule nicht viel mehr als Folgendes:

„In der Handhabung des Schulbesuches herrscht noch die grösste Ungleichheit, und die Klage ist allgemein, dass dieselbe höchst schwierig und besonders in der Sommerszeit fast unmöglich sei. In dem Anzeigen der saumseligen Hausväter gehen die Schulcommissionen sehr verschieden zu Werke, mehrere sind völlig unthätig, andere schreiten erst ein, wenn ein Kind zwei Drittheile nicht erscheint, wieder andere schon dann, wenn es die Hälfte oder nur ein Drittheil der Stunden versäumt. Auch über die ungleiche, meist zu milde Anwendung der Strafbefugnisse der Richterämter wird von den thätigen und gewissenhaften Ortsschulcommissionen öfter Klage geführt. Da indessen das Gesetz in der Handhabung des Schulbesuches keine weitere bindende Vorschrift aufstellt, so wird es schwer halten, hierin nach und nach ein gleichmässiges Verfahren einzuführen.“ Soweit der Verwaltungsbericht.

Es wird kaum Jemand in Abrede stellen wollen, dass zu einem geordneten Schulwesen nothwendig ein wenigstens einigermaassen geregelter Schulbesuch gehöre, und wenn die höchste Behörde selbst in diesem Punkte die höchste Unordnung eingesteht, so wäre ein Schluss vom Einzelnen auf das Ganze so ungerecht nicht, sehr leid thäte es uns jedoch, wenn man von

* Seitdem dieser Aufsatz geschrieben, hat auch das Erziehungsdepartement in seinem Kreisschreiben an die Schulcommissairs (vom 25. Jan. 1844) eine Art Antwort auf diese Frage gegeben. Davon ein andermal. D. H.

der Rathlosigkeit der Behörde in diesem Punkte auf ihre Rathlosigkeit im Allgemeinen schliessen wollte. Wir betrachten das obige Geständniss nur als ein Zeugniss ihrer allzugrossen Bescheidenheit, * welche sich stellt, als kenne sie folgenden §. des von ihr selbst angefertigten Gesetzes nicht mehr: „Sämmtliche Eltern sind verpflichtet, ihre Kinder fleissig in die Schule zu schicken, und jedes Ausbleiben spätestens innerhalb 8 Tagen bei dem Lehrer zu entschuldigen. Wer seine Kinder ohne hinreichende Entschuldigung nicht fleissig in die Schule schickt, soll nach fruchtloser Warnung dem Polizeirichter überwiesen werden, welcher ihn mit einer Busse von 1—5 L., die mit Gemeindewerk oder Gefangenschaft abverdient werden kann, bestraft. Bei Wiederholungsfällen innerhalb Jahresfrist soll der Betreffende zur doppelten Strafe verurtheilt werden."

Man glaube nicht etwa, der Verwaltungsbericht mache die Sache greller als sie sei, o nein, er geht sehr schonend mit dem Sohne Absalon um. Es gibt Gemeinden, welche in der Handhabung des Schulbesuchs noch gar nie Ernst gezeigt haben, andere ermannen sich alle zwei bis drei Jahre einmal. So raffte sich beispielsweise im Jahr 1842 eine Gemeinde auf, und beschloss, diejenigen Kinder (die Unterweisungskinder wahrscheinlich ausgenommen) dem Richter zu überweisen, welche den ganzen Sommer durch die Schule nicht fünf Mal besucht hätten. In jener Gemeinde mögen über 1000 schulpflichtige Kinder auf den Rödeln und besonders im Sommer eine artige Zahl auf keinem Verzeichnisse stehen, und dennoch fanden sich nach jenem Maassstabe einige neunzig Schuldige. Da erschrak die ganze Gemeinde, man fürchtete eine Revolution; wie die Sache geschlichtet wurde, ist nicht bekannt geworden. Sehr oft mag es viel klüger sein, unfleissige Hausväter dem Richter nicht zu überweisen, man hat Beispiele, dass sie nicht gestraft, aber gegen die überweisende Behörde aufgewiesen wurden.

Der Bericht sagt, „es werde schwer halten, nach und nach ein gleichmässiges Verfahren einzuführen." Wir bewundern die Richtigkeit dieses Urtheils, indessen möchten wir rathen, wenigstens einige Versuche anzustellen, was bis dahin durchaus unterblieben ist. Die Behörde hat nicht einmal Vorarbeiten dazu gemacht, hat nie Tabellen über den Schulfleiss eingefordert, ** den Schulcommissairs nie den Auftrag gegeben, dass wenigstens Jeder in seinem Kreise eine Gleichförmigkeit zu erreichen suchen solle. Ja, das Gerücht sagt, es gebe Gemeinden, in welchen die Unterweisungskinder die Schule nie besuchen, und die Behörde habe einem jungen Geistlichen, welcher sich darüber beklagt habe,

* Für die Leser ausserhalb der Schweiz ist hier zu bemerken, dass der Präsident des bernerischen Erziehungs-Departements Hr. *Karl Neuhaus* ist. D. H.

** Seitdem dieser Aufsatz geschrieben, hat das Departement Formulare zu „Tabellarischem Bericht" für die Schulcommissairs drucken lassen. D. H.

den Rath gegeben, die Erlaubniss zum heiligen Abendmal vom Schulbesuch abhängig zu machen. So sagt ein Gerücht, aber wir glauben es nicht, wir glauben an keine Behörde im „moralischen“ Vororte, welche, wo das Gesetz spricht, zu Kniffen räth, und heilige Dinge als Mittel zu profanen Zwecken missbraucht.

Im Verwaltungsbericht vom Jahr 1841 lesen wir: „23 Gemeinden hätten die Nothwendigkeit erkannt, wegen Uebervölkerung neue Schulhäuser zu bauen, besässen jedoch die Mittel nicht dazu, in 38 Schulen sei einstweilen noch nichts geschehen.“ Das Tit.-Erziehungsdepartement liess sich vom Jahr 1839 weg Tabellen geben, in welchen die Schülerzahl bemerkt war, und stellte in Folge derselben, wie aus den daherigen Schreiben hervorzugehen scheint, den Grundsatz auf: jede Schule sei als übervölkert anzusehen, welche unter Einem Lehrer mehr als 125 Kinder in sich vereinige. Der Maassstab ist ansehnlich, wie man sieht, und vergessen muss man nicht, dass dabei der Raum gar nicht in Rechnung gezogen ward. Nun gibt es im Canton Bern Schulstuben, und vielleicht nicht wenige, welche per Kind nicht 4 □′, vielleicht nicht 3 □′ Raum bieten — echte Härings-Tonnen.

Nun hängt, wie begreiflich dem Erziehungs-Departement nicht bekannt sein konnte, die Uebervölkerung einer Schule nicht allein von der Schülerzahl ab, sondern auch von dem Raume, welcher die Bevölkerung fassen soll; 130 Kinder in schönem, hellem Raume, in welchem man gehörig sondern kann, sind unendlich leichter und besser zu unterrichten als 75 im dunkeln Loche eingepferchte, auf einander gepresste Kinder, denen, wenn sie nach anderthalb Stunden der Hölle entrinnen, an jedem Haare ein Schweisstropfen steht.

Aber nicht nur in der Forderung selbst ist die väterliche Milde der Behörde gütigst zu bemerken, noch viel schöner stellt sie sich in der Art heraus, wie sie die Forderung stellte.

„Wir ersuchen Sie,“ so schrieb sie an die Schulcommissairs, „die betreffenden Schulkreise, **ohne doch unserer Weisung ausdrücklich zu erwähnen,** auf die Ueberfüllung ihrer Schule aufmerksam zu machen und sie zu ermahnen, auf die geeigneten Mittel bedacht zu sein, indem sonst die Behörde sich zum Einschreiten veranlasst sehen könnte.“ So schob sachte das Erziehungs-Departement die Schulcommissairs voran, und von da an ist die Sitte geblieben, d. h. die Schulcommissairs sind die Sündenböcke des Departementes geblieben, so weit es in der Macht des Departementes stand; was die lieben guten Herren nicht sagen mochten, das sollten die Schulcommissairs sagen, und was die wohlweisen Herren Krummes machten, das ward den Achseln der Schulcommissairs aufgebürdet, und wenn die Höchsten Herren sich Jahrelang um die Volksschule nicht kümmerten, so sollte am Versäumten die Unfähigkeit oder Trägheit der Schulcommissairs Schuld sein.

Wir wollen vom Aeusserlichen uns abwenden, zum Innern

der Schule, und wenn dieses einen erfreulichen Fortgang zeigt, so kann man die äussere Willkür und Unordnung wohl übersehen.

Darüber sagt der Bericht vom Jahr 1841: Die Fächer des §. 15, Religion, Sprache, Rechnen, Schönschreiben, Singen, werden in allen Schulen ohne Ausnahme gelehrt, hingegen geht die Einführung der Fächer des §. 16, Zeichnen, Geschichte, Erdbeschreibung, Naturgeschichte, Naturlehre, Verfassungslehre und Anleitung zur einfachen Buchhaltung und zur Haus- und Landwirthschaft nur langsam von statten (nicht unbegreiflich, wenn man annimmt, dass viele Kinder in einem Jahr kaum 400 Stunden die Schule besuchen), und es fehlen in dieser Beziehung die genauen Angaben über jede einzelne Schule.

Der Bericht drückt sich wieder bescheiden aus, denn es fehlten damals der Behörde nicht nur die genauen, sondern alle Angaben über die einzelnen Schulen, Berichte wurden nicht gefordert, und dass die Mitglieder der Behörde durch eigene Anschauungen sich den Thatbestand bekannt gemacht hätten, wurde nicht vernommen, wir glauben wirklich auch nicht, dass es geschehen sei. Wir schliessen es daraus, dass, als einmal der Zufall das hohe Präsidium selbst in eine Schule führte, er derselben zum ewigen Andenken, dass das Präsidium selbst da gewesen, ein Fünffrankenstück geschenkt haben soll. Wenn das wahr sein sollte, was wir jedoch gerne bezweifeln * möchten, so hatte der hohe Betreffende mit dem Fünffrankenstück sicher nicht den Werth seiner Person, sondern nur die Seltenheit einer solchen Erscheinung in einer Primarschule verewigen wollen.

§. 24. des Schulgesetzes lautet: Ein vom Erziehungs-Departement zu erlassendes Specialreglement wird den Primarschullehrern nähere Vorschriften über den im Allgemeinen zu befolgenden Unterrichtsgang ertheilen.

Ein solches Specialreglement ist bis jetzt noch nicht erschienen. Der §. 25. stellt an die Lehrer die Forderung, jedes Schulhalbjahr einen Unterrichtsplan zu entwerfen, ihn der Ortsschulcommission vorzulegen, vom Schulcommissair bestätigen zu lassen, welcher auch die Ausführung desselben zu überwachen hat. Dieses Specialreglement musste vernunftgemäss das Fundament aller Unterrichtspläne sein, welche nur verschieden sein konnten, wenn der Stand der Schule ein anderer, die Schule eine gemischte war, oder in mehrere Classen zerfiel. Dieses Specialreglement ist ausgeblieben bis auf den heutigen Tag. Eine im Herbste 1842 versammelte Experten-Commission soll zwar an etwas dem verheissenen Reglement Entsprechendes gemahnt haben, die Behörde scheint es aber dringender und den Schulen heilsamer gefunden zu haben, eine Verfügung über die Leichengebete voranzuschicken und durch ein Gezänk über die Kinderlehren die schwüle Luft erleichtern zu lassen. Somit fehlte den Unter-

* Auch mir ist diese Anekdote erzählt worden, doch wurde ein gewisser *Don Carlos Casanova* als der Grossmüthige genannt. D. H.

richtsplänen jegliche Basis und jegliches Ziel, so wie in der Forderung, alle halben Jahre einen neuen Plan zu entwerfen, ein Unsinn liegt, und zu Unsinn verführt. Allerdings muss ein anderer Plan im Winter sein, ein anderer im Sommer, da die Sommerschule namentlich für die obern Classen nichts ist als eine Repetirschule, besonders wenn man sie nicht mehr als 5 Mal zu besuchen braucht, auf einen solchen Unterschied deutet aber das Gesetz nicht.

Den Schulcommissairs dagegen versprach der §. 123. des gleichen Gesetzes die nöthigen Instructionen; sie erhielten aber keine. Dieses brachte die Schulcommissairs in die grösste Verlegenheit, wenn sie ihre Pflicht thun wollten, und namentlich diesen Unterrichtsplänen gegenüber. Machten die Lehrer keine Pläne, entschuldigten sie sich vielleicht freundlichst damit, sie wollten das Specialreglement erwarten, was sicher nächstens kommen werde, da das Erziehungs-Departement dem Gesetze nachzukommen, so gut als der Lehrer verpflichtet sei, was sollte er machen, sollte er den Lehrer verklagen? Machten dagegen die Lehrer Pläne, jeder einen andern, je nachdem er denselben aus dem Seminar brachte, oder anderswo abschrieb, von denen aber keiner auf die Schule passte, auf welche er angewendet werden sollte, und wollte der Commissair * dieses begreiflich machen, der Commissair, über welche junge Lehrer so oft gehört hatten, sie verstünden Alle nichts, so fand er einen Unglauben an sich, einen Autoritätsglauben an den ursprünglichen Verfasser des Planes, welche er nicht zu überwinden vermochte; er konnte reden wie ein Engel, aber einen andern Plan erhielt er nicht. Der Commissair hätte freilich versuchen können, die Pläne für seine Schulen selbst zu machen, aber erstlich wäre ihre Einführung am erwähnten Unglauben gescheitert, zweitens wäre er Gefahr gelaufen, alle seine Pläne durch ein plötzlich erscheinendes Reglement missbilligt zu sehen.

Im Canton Bern wird es daher wenige geordnete Primarschulen geben, vielleicht einige Städte ausgenommen; wenige Unterrichtspläne werden in Kraft sein, welche Anfang und Ziel der Primarschule enthalten, die Schule nach der üblichen Schulzeit in Classen und Unterabtheilungen scheiden, jeder Classe, jeder Abtheilung einen Theil des zu Erlernenden zutheilen, und den Zeitraum bestimmen, in welchem es erlernt werden soll, und bestimmte Schranken ziehen, welche erreicht werden müssen, ehe von irgend einer Beförderung aus einer Classe in die andere die Rede sein kann. Man wird in den meisten Schulen freilich Unterrichtspläne und Classen, Abtheilungen finden, aber bald ist keiner Classe ein besonderes Pensum zugetheilt, bald ist nicht gesagt, wie lange ein Kind in einer Classe zu bleiben habe, um dieses Pensum zu absolviren (eine wesentliche Bestimmung,

* Die meisten Schulcommissairs sind nämlich Pfarrer. D. H.

welche in allen Stadtschulen ist, in den meisten Landschulen fehlt). Bald sitzt ein Kind 3 bis 4 Jahre unbeachtet in einer sogen. Classe, bald kömmt es in einigen Tagen durch, es weiss selbst nicht wie? und der Lehrer ebenfalls nicht. Dem Lehrer ist ja auch nicht vorgeschrieben, in welchem Zeitraume er ein Kind (seine Classe) durch ein bestimmtes Feld führen solle, daher man Beispiele hat, dass Kinder länger als ein Jahr im Zahlenraume von 1—10 aufgehalten werden, dass man sie da getrost hängen lässt, bis sie zuletzt nicht mehr fünfe, geschweige zehne zählen können. Wenn aber auch ein Plan alles Mögliche enthielte, auf die Schule anfänglich passte, so fehlt doch fast durchgängig: das Festhalten an der vorgeschriebenen Ordnung. Kömmt ein Kind in einem Fache vorwärts, überragt es nur um klein wenig die Andern, so wird es rasch und für alle Fächer in eine obere Classe geschoben. In derselben kömmt es in diesem einen Fache fort, da aber keine Nöthigung zum Nachholen der andern Fächer vorhanden ist, so kann man sich denken, wie weit es darin zurückbleibt. Man würde in einer Unzahl von Schulen das fürchterlichste Durcheinander finden, wenn man die Leithämmel der Classen schweigen hiesse und die Untern auf den Bänken zum Reden brächte.

Wie schwer unter diesen Umständen eine Einwirkung auf das Innere einer Schule war, mag Folgendes beweisen.

Es hatten einige Seminaristen und Andere irgendwo läuten hören, das Auswendiglernen sei veraltet, jetzt müsse man den Verstand bilden, wollten nun nichts mehr auswendig lernen lassen weder aus einem weltlichen noch aus einem geistlichen Buche; die Schulcommissairs machten vergebliche Versuche zu Gunsten des Auswendiglernens, mehrere Personen machten ernsthafte Gesichter, waren in Verlegenheit, weil sie nicht recht wussten, was jetzt Mode sei. Endlich kam ein Geschrei, die Religion sei in Gefahr, da wurde von oben herab das Auswendiglernen wiederum ernstlich — angerathen. So ist Freiheit in der Lehrweise, aber eben so grosse in den Lehrmitteln.

Nach dem Gesetz sollen ohne Bewilligung des Erziehungs-Departements keine neuen Bücher in die Schulen eingeführt werden. Darunter wird verstanden, dass kein neues Buch den Kindern in die Hände gegeben werden solle, der Lehrer kann lehren, nach welcher Autorität es ihm beliebt. Das Volk führt aber nichts Neues ein, und das Erziehungs-Departement ebenfalls nicht, nicht einmal ein Lesebuch. Es rieth Einiges an, verschenkte Einiges, noch aber sind das sogen. Fragenbuch und die Hübnerische Kinderbibel die üblichsten Lesebücher in den meisten Schulen, weil sie althergebracht und wohlfeil sind. Endlich scheint Rickli's Kinderbibel von der Behörde übernommen worden zu sein und später kaufbar werden zu sollen, freilich möchte dieses noch eine geraume Zeit dauern, da in einer sehr gedankenreichen Ankündigung das Publikum aufgemuntert wurde,

die erste theure Auflage aufzukaufen, damit die wohlfeile zweite Auflage vom Stapel laufen könne.

Da jeder Lehrer unterrichten kann nach dem Einigen Leitfaden, welchen er ererbt oder erkauft hat, und vor einigen Jahren ungefähr ein Drittheil Lehrer jährlich ihre Stelle wechselten, so kann man sich die babylonische Verwirrung in den Schulen vorstellen. Der neue Lehrer redete eine neue Sprache, verstund die Kinder so wenig als sie ihn, klagte schrecklich über deren entsetzliche Unwissenheit, fieng von vornen an und so radical, dass er die ältesten Schüler, welche aus der Schule traten, im Rechnen z. B., nicht weiter brachte, als zum Auf- und Abzählen in der Zahlenreihe von 1—100.

Dieser Lehrfreiheit mussten die Schulcommissairs zusehen, aber es war ihnen sicher nicht wohl dabei, da sie in ihrer Mehrzahl nicht blos vernünftige, sondern einer vernünftigen christlichen Volkserziehung mit Leib und Seele ergebene Männer sind, und wie auch aus ihren gethanen Schritten abzunehmen ist.

Schon im Jahr 1836 sollen sie um die gesetzliche Instruction gebeten haben — sie ward ihnen verheissen. Im Jahr 1838 versammelten sie sich wieder, verfassten ein sehr verständiges Memorial, von welchem nur zu wünschen ist, dass es zur Rechtfertigung der Schulcommissairs veröffentlicht würde. * Dasselbe machte aufmerksam auf das mangelnde Reglement für den Unterricht, das Unwesen mit Lehrbüchern oder Leitfäden, die unbestimmte Stellung der Schulcommissairs, die Nothwendigkeit, sie zu Berichten (nicht Tabellen) anzuhalten, und soll mit recht rührenden Bitten geschlossen haben. Aber die Bitten rührten nicht; im December 1840 kam zwar ein Schreiben, in welchem verschiedene Leitfäden angerathen wurden, z. B. Theodor Müller's Sprachlehre, mit dem Wunsche, dass bei Schullehrer-Examen die Lehrer künftig nach derselben examinirt werden möchten, während jedoch die jungen Lehrer fortdauernd nach Wurst unterrichtet wurden. Im Jahr 1841 rafften sich die verlassenen Schulcommissairs noch einmal, und wie es scheint zum letzten Male auf, denn seither hat man nichts mehr von ihnen gehört, als dass für das Erziehungswesen des Cantons Bern mehr als eine Million ausgegeben worden, ohne dass es viel genützt hätte, weil die Schulcommissairs theils nicht Zeit gehabt, theils ihre Aufgabe nicht verstanden hätten. Sie sandten ihre Tractanden dem Erziehungs-Departement ein und erhielten dafür zur Versammlung ein Local gratis. Obgleich die Versammlung in Bern stattfand, so wohnte doch das Mitglied der Behörde, welches sich hauptsächlich mit der Regierung der Primarschule befasst, derselben nicht bei, dessen kindliches Gemüth zog dasselbe zu der Landparthie einer Mädchenschule. Die Versammlung behandelte

---

* Soll gelegentlich in der Revue geschehen. Ich will mir das Document verschaffen. D. H.

zweierlei Klagen, allgemeine und solche, welche das Seminar betrafen. Die allgemeinen Klagen waren die alten, und wurden in Gegenwart zweier Mitglieder des Erziehungs-Departementes unziemend laut in der Behauptung, dass man glauben müsse, die Behörde selbst habe weder Boden noch Rücken. Es scheint der Mund, der sie geäussert, ein Privilegium gehabt zu haben, ein anderer hätte solche Aeusserungen schwer büssen müssen. Doch zeigte sich sehr deutlich das mangelnde Vertrauen zu der Behörde in dem Beschlusse, keine Eingabe an dieselbe zu machen, sondern sich unter einander eine ernstliche brüderliche Mahnung zukommen zu lassen, den Schulfleiss zu fördern und wo möglich zur Hebung und gleichförmigeren Handhabung desselben Kreisschulcommissionen einzurichten. Zu dieser Mahnung gab das Erziehungs-Departement ebenfalls gratis Papier und Secretair her, aber nicht ein einzig Wort der Aufmunterung, oder auch nur der Billigung.

Uebereinstimmend, jedoch mit grosser Schonung, sprachen alle anwesenden Schulcommissairs über das Seminar sich aus. Es scheine ein leichtfertiger Geist in den ins Lehramt getretenen Seminaristen zu wehen, ihre Bildung mehr eine äusserliche zu sein, nicht an den Kern im Volke schlössen sie sich an, sondern an die Zwitterherren, thäten in der Mehrzahl wenig für ihre Fortbildung, seien aber stark im Absprechen, und wenn sie einmal von einem Fache hätten reden hören: so bildeten sie sich ein, sie kennten es gründlich. Wahrscheinlich damals wurde das Beispiel angeführt, wie ein gewesener Seminarist mit grosser Selbstgefälligkeit gesagt habe: auch er sei ein Straussianer, und auf die Frage: was er von Strauss gelesen, geantwortet: Nichts, aber sein Bild habe er neben seinem Bette hängen. Es wurde namentlich darauf hingewiesen, dass der Religionsunterricht der jungen Lehrer alles Mögliche enthalte, nur keine Religion, dass ob lauter Sprachunterricht die Schüler Lesen und Schreiben verlernten, dass auch der Gesangunterricht schlecht gepflegt werde, denn was man von einem Lehrer halten müsse, der mit seinen Schülern nichts besseres zu singen wisse, als den Fürst von Thoren? Diese Uebelstände wolle man nicht dem Seminar aufbürden, man wüsste zu gut, dass keine Anstalt im Stande sei, aus rohen Menschen in 2 Jahren Alles zu machen, aber eben so wenig sei man im Stande, durch Menschen, deren Geist ungeübt sei, in 2 Jahren 12—15 Fächer bewältigen zu lassen, so dass sie dieselben lehren könnten. Ob nun eben nicht in diesem Zuviel, von dem nur einzelne Bruchstücke auf der Oberfläche hängen blieben, und in einem verderblichen Einfluss, der sie nebenbei noch berühre, nicht der Grund liege der verderblichen Richtung so Vieler, ihrer Hohlheit, ihres Uebermuthes, ihres Ungenügens, der Tochter des Hochmuthes, des Wahnes, die äussere Lage entspreche dem persönlichen Werthe nicht? Dieses zu entscheiden vermöchte man nicht, man bitte daher

den anwesenden Herrn Seminardirector, er möchte diese Wahrnehmungen prüfen, von seiner Redlichkeit erwarte man, er werde, wenn er sie richtig finde, ihnen die nöthige Folge geben.

Sichtbar ergriffen antwortete der selige Rickli in schöner, würdiger Rede, aber sichtbare Folgen hatte die Versammlung auch in dieser Beziehung keine; nur einige wüthende Zeitungsausbrüche bei einem andern Anlasse freilich, liessen vermuthen, es möchten im Seminar Ermahnungen stattgefunden haben.

So waren alle Anstrengungen der Schulcommissairs, die Schule auf einen ordentlichen Fuss und in eine bestimmte Richtung zu bringen, fruchtlos, sie legten sich nun auch zur Ruhe, und wer will es ihnen zum Vorwurf machen, etwa die Behörde, welche keine Ohren hatte für ihre Vorstellungen?

Diese traurigen Vorgänge würde man nicht begreifen, wenn man nicht wüsste, dass es Personen gibt, welche meinen, des Regenten Ansehen beruhe darauf, dass er alle offen und direct an ihn gelangenden Anträge zurückweise und nur denen Gehör gebe, welche ihm heimlich ins Ohr geflüstert werden; wenn man nicht wüsste, dass es Regenten gibt, welche vortreffliche Protectoren Einzelner sind, aber schlechte Förderer der Sache. Zudem muss man ebenfalls wissen, dass eine hohe Behörde, welche in der Mitte der grossen Fragen dieser Zeit lebt, und das Vermögen ihrer Lösung in eigenen Händen zu haben glaubt, nicht immer Zeit hat, an wichtige Dinge zu denken, an die Volksschule zum Beispiel. Doch das sind nur Nebengründe, die Hauptgründe sind folgende:

Bei der politischen Umgestaltung des Cantons Bern wurde das Geschrei erhoben: dem Volke sei das höchste Gut, geistige Bildung, vorenthalten gewesen durch Aristokraten und Pfaffen, es lechze darnach, könne aber nur durch Beseitigung von Aristokraten und Pfaffen zu diesem Gute gelangen.

An diesem Geschrei ist blos Folgendes wahr. Allerdings wurde der Canton Bern auf aristokratische Weise regiert, aber die bernerische Aristokratie unterschied sich doch namentlich, besonders in der letzten Zeit, vor allen andern Aristokratien ehrenhaft dadurch, dass sie geistige Bildung nicht blos für das Volk überflüssig hielt, sondern auch für sich selbst; sie entzog dem Volk also kein Gut nach ihrer Ansicht, sie wahrte es blos vor etwas Unnützem. In England z. B. sucht die Aristokratie immer an der Spitze der geistigen Bildung zu stehen, ihres ganzen Gebietes sich zu bemächtigen, weil sie im Glauben steht, materielle Besitze nützen nicht viel, wenn man ein geistiger Helote sei; in Bern war es ganz anders. Die Geistlichkeit konnte nicht gegen den Strom schwimmen, aber was sie für Volksbildung thun konnte, das that sie in ihrer Mehrzahl redlich; fast allenthalben gieng die Schulverbesserung von ihr aus, sie hatte das Bedürfniss besserer Bildung der Lehrer längst gefühlt und angeregt, die Akten darüber findet man in den Verhandlungen der

gemeinnützigen Gesellschaft. Dass sie zweckmässiger Volksbildung feind sei, ist also eine Lüge, und wenn sie Schwindeleien neugebackener Lehrer wehrt, so geschieht es zum Wohle des Volkes.

Das Volk dagegen in seiner Mehrzahl ist, wie jedes Volk, und besonders das ackerbauende, ein Feind höherer Bildung, begehrt sie nicht, will sie nicht, der Bauer gönnt sie dem Tauner* nicht, der Bauer findet sie für die eigenen Kinder nicht nöthig, weil sie sonst zu essen hätten und die Arbeit die Hauptsache sei. Diese seine Ansicht hat das Volk nicht etwa versteckt, es hat dieselbe klar und deutlich in den sogen. December-Wünschen ausgedrückt. Warum fand die Behörde für gut, diese ausgesprochene Volksmeinung im Berichte des Herrn Pfarrer Fetscherin zu streichen?

Von vornen herein war also das Geschrei zu seinem grössern Theil eine Lüge. Wir wollen annehmen, dass man vor 10 Jahren diese Lüge für eine Wahrheit hielt, aber fragen wollen wir: Ist das Erziehungs-Departement in seiner Verblendung geblieben, oder ist dasselbe enttäuscht worden? Diese Frage dem Tit.-Erziehungs-Departement selbst zur Beantwortung vorzulegen, möchte vorerst majestätswidrig sein und zweitens unnütz, denn bekannt ist, dass Selbsterkenntniss ein schwer Ding ist für den Menschen, und wir dürfen doch wohl noch annehmen, dass die Tit.-Mitglieder der Behörde, so lange sie im Fleische wandeln, annoch Menschen seien; und bekannt ist wieder, dass man oft unter vier Augen eine Antwort erhält, welche weder vor 6 Augen gegeben, noch gar schriftlich ausgestellt würde.

Sollten wir die Frage beantworten, so wären wir in der grössten Verlegenheit, wir müssten bekennen, einfache Menschen hätten über die Wahrheit stolpern müssen, da aber bekanntlich ein Erziehungs-Departement nicht stolpert und auch nicht aus einfachen Menschen besteht, so möchten wir die Sache nicht entscheiden, sondern blos anführen, warum man glauben sollte, die Behörde sei über die Wahrheit gekommen, warum man aber auch das Gegentheil glauben könnte.

Als das Erziehungs-Departement Schulcommissairs nöthig hatte, unter welcher Classe von Menschen fand es dieselben? Es musste sie unter den Geistlichen nehmen. Nun sind 10 Jahre seither verflossen, hat das Erziehungs-Departement Grund gefunden, die Zahl der weltlichen Schulcommissairs zu vermehren, die der geistlichen zu vermindern? haben die weltlichen Regierungs-Statthalter, Gerichtspräsidenten, Grossräthe Ursache gefunden zur Klage, dass Bildung in geistlichen Händen verrathen sei? haben sie es nöthig gefunden, durch Beispiel und Nachhülfe dem Eifer der Schulcommissairs nachzuhelfen? Das weiss das

---

* Landleute, die entweder gar kein oder nur ganz geringes Grundeigenthum haben und theilweise für die Bauern taglöhnern. D. H.

Erziehungs-Departement, ja das Mitglied des Erziehungs-Departements, welches die Volksschule unter seinen Flügeln hat, kennt wahrscheinlich auch die Gemeinden Langnau und Trub, und weiss, wie der Eifer um die Volksschule Geistlichen gelohnt wird.

Den Eifer des Volkes für Bildung sollte das Erziehungs-Departement erfahren haben, dasselbe wird wahrscheinlich auch wissen, was im Verwaltungsberichte steht, dass das Volk keine Häuser bauen, die Lehrer-Einkommen nicht vermehren, keine Lehrmittel anschaffen will, trotz dem sich augenscheinlich mehrenden Reichthum, auch wird dasselbe etwas von diesem Eifer entnommen haben aus den Klagen über den Schulfleiss und namentlich den Fleiss im Sommer.

Von dieser muthmasslichen Erkenntniss jedoch wird nichts sichtbar, die Behörde gebehrdet sich immerfort, als wenn sie auf dem Standpunkt vom Jahr 1830 stünde, die alte Lüge bleibt öffentlich in immer gleichem Glanze stehen, ist gleichsam der Schild über der Volksschule im Canton Bern.

Wie gesagt, wir wollen uns nicht unterwinden, den Grund auszusprechen, warum es also sei, viele Rathschläge sind unerforschlich und eben so vieles gleicht einem Rathschlage, ist aber nichts als blindes Ungefähr. Dessen sind wir überzeugt, dass es nicht absichtliche Unredlichkeit, ein vorbedachtes Verläugnen der Wahrheit ist. Zwei Muthmassungen seien uns erlaubt auszusprechen, welche vielleicht, möglicherweise unbewusst, zu der ganzen Handlungsweise beigetragen haben.

Es lag früher im Vorwurf und wird im Staatsberichte von 1842 wieder erwähnt, dass 4 oder 5 Schulinspectoren wünschenswerther gewesen wären, als 70 Schulcommissairs. Wir wollen hier in diese Ansicht nicht eingehen, bemerken blos, dass dann die Volksschule mehr und mehr zur Staatsanstalt geworden wäre, die Inspectoren als Fachmänner die Schule regiert hätten, während die Schulcommissairs zwischen Schule und Volk stehen, und fortwährend den Fortschritt der Schule mit den Ansichten der Alten, die Persönlichkeit des Lehrers mit den Eigenthümlichkeiten des Volkes zu vermitteln haben. * Merkwürdig bleibt immerdar, wie ein junger Mensch, welcher im 18. Jahr in ein Seminar tritt, im 20. es verlässt, so oft das Volksthümliche nicht nur ganz vergessen hat, sondern sich auch berufen glaubt, demselben Hohn zu sprechen. Liegt wohl dieser Eigenthümlichkeit die nämliche Ursache zu Grunde, welche einen herrschaftlichen Bedienten in Livrée bewegt, sich seines tüchtigen Vaters, der aber einen Bauernkittel trägt, zu schämen?

Lag vielleicht später auch die Meinung vor, die Seminaristen würden so gebildet, dass sie nichts bedürften, als freies Entfalten ihrer zweijährigen Weisheit, um selbstherrlich eine Schule re-

* Könnten das die Pfarrer nicht thun, als Vorstände der Gemeindeschulpflege? Auch ist nicht abzusehen, warum 4—5 technische Inspectoren die Volksschule sollen zur Staatsanstalt machen. D. H.

gieren zu können, dass in dieses Entfalten ein Schulcommissair, welcher nicht im Seminar gebildet worden, nur störend einwirken könne; dass desswegen die Volksschule, so lange das Entfalten noch daure, nur vom Seminar aus zu leiten und zu beherrschen sei? Zu solcher Muthmassung möchte vielleicht das Treiben zu obligatorischen Conferenzen und zu einer grossen Schulsynode, deren Kern und Mittelpunkt der Seminardirector und seine Gehülfen geworden wären, berechtigen. Weil aber diese Ansichten nicht gleich durchzuführen, die Schulcommissairs nicht übers Knie zu brechen waren, machte man es vielleicht auch hier wie anderswo, wo das Bestehende, wir wollen nicht sagen den Grundsätzen (denn Grundsätze mögen in unserer Republik rari nantes in gurgite vasto genannt werden), sondern den Neigungen der Leitenden zuwider war? In solchen Fällen geschieht es, dass man bald alle Handhabung hemmt, bald Alles verkehrt, erlaubt, wo verboten werden sollte, verbietet, wo Erlaubniss nothwendig wäre, und wenn dann Alles unwillig wird, und aufredet, recht väterlich bekennt, dass man dieses schon lange vorgesehen habe, aber so lange das bestehende Gesetz daure, müsse es so sein, wolle man was anders, so bedürfe es eines neuen Gesetzes. Diese Regierungsweise ist sehr praktisch, ob sie hier angewendet werde, lassen wir unentschieden, und wenn uns Jemand vorwerfen wollte, gerade dadurch würfen wir einen Schein von Unredlichkeit auf obere Behörden, wogegen wir uns früher verwahrt, so antworten wir diesem, dass er, wie es scheine, in den letzten Jahren geschlafen habe, indem er nicht zu kennen scheine den Unterschied zwischen Staatsmoral und den moralischen Anforderungen an einen Privaten, der als Ehrenmann gelten will.

Jedenfalls, und diese Hoffnung wollen wir unumwunden aussprechen, wird es in unserer Republik nie so weit kommen, dass den obern Behörden der Verstand fehlet, auf Kosten der untern sich wichtig zu machen, und ihre respectiven Sünden den Untergebenen in die Schuhe zu giessen.

So geschah es, dass nichts geschah, die Behörde sass in guter Ruh, liess die Schulcommissairs wie Butter an der Sonne stehen. Die Volksschule aber überliess sie Gott und — wem, wissen wir eigentlich nicht.

Wie es aber geschieht, dass man mitten in der Ruhe ein Lebenszeichen geben muss, so gleichsam ein Zeichen, dass man annoch der Erde Kind sei, so geschah es auch in Bern, dass ein Edict erlassen wurde, welches den deutschen Lehrern im Bisthum eine alte Staatszulage entzog. Im sogen. Bisthum, dem welschen Theile des Cantons Bern, wohnt eine grosse Menge Altberner und zwar nicht Grundbesitzer, sondern Lehnsleute, eigentliche Auswanderer, Colonisten. Die Bisthümler scheinen das Arbeiten weniger zu verstehen als das Reden, und das Räsoniren mehr zu lieben als den Landbau. Altberner kamen ihnen

zu Hülfe, sie machten die redseligen Jurassier reicher, verdoppelten den Werth des Bodens. Diese Bevölkerung wechselt, bringt ihr Leben durch, dass sie aber wohlhabend sei, ist eine Lüge, d. h. ein Irrthum, welcher einem welschen Herrn zu verzeihen ist, indem ein solcher gewöhnt sein muss, jeden, der nicht wie ein Schwein wohnt, für einen Edelmann anzusehen. Wie viel aber deutsche Gemeinden an solche Colonisten im Bisthum steuern, darum bekümmert man sich in Bern nicht. Die alte Regierung sorgte besser für das deutsche Volk, verstund die Verhältnisse besser, sie sandte deutsche Lehrer für diese deutsche Bevölkerung, welche meist auf Bergen wohnt, oder auf vereinzelten Höfen, ohne täglichen Umgang mit Welschen, wo also wenigstens die Kinder nie die französische Sprache erlernen; also unter stockwelschen Lehrern nichts lernen, in einer stockwelschen Schule nur Gegenstände des Hohnes sein können. Die alte Regierung wusste ebenfalls, dass das Verlassen der Heimath ein Opfer ist, und das Leben im Bisthum theurer, sie gab daher diesen Lehrern eine ausserordentliche Staatszulage. Diese ausserordentliche Staatszulage entzog die neue sogen. volksthümliche Regierung jenen Lehrern unter dem lächerlichen Vorwand, es sei ein Vorrecht. Sie weiss, dass unter den gegenwärtigen Umständen die Lehrer demoralisirt werden, sie weiss, was jetzt die deutschen Schulen sind, wie für deutsche Kinder gesorgt wird, aber das Alles kümmert die volksthümliche Regierung nicht, sie hat sich kindisch geschmiegt dem welschen Geschrei, man wolle sie germanisiren; dieser welschen Unverschämtheit opfert sie ihre deutschen Kinder. Eine daherige Bittschrift gelangte an den grossen Rath, sie wurde zurückgewiesen, nicht als unbegründet, sondern weil das Einziehen jener Zulage in der Competenz des Regierungsrathes gelegen. So that man die Sache der Deutschen im Bisthum ab!

Nachdem dieser Puff vollbracht war, trat die alte Ruhe wieder ein, und wie lange sie gedauert hätte, ist unerforschlich, wenn nicht von unerwarteter Seite her der Wind conträr zu blasen angefangen hätte. Es begann sich eine Opposition zu bilden gegen die Protectionen und Aversionen, gegen das Thun und Lassen des Erziehungs-Departementes, das Organ dieser Opposition wurde die Staatswirthschafts-Commission, welche die ganze Staatsverwaltung überwachen und dem Grossenrathe berichten soll, ob alle placirten und alle gebrauchten Gelder gehörig rentirten. Diese Commission fand sich veranlasst, gegen die Spitze und gegen die Grundlage des bernerischen Erziehungswesens ihre Bedenken zu äussern, gegen die Hoch- und gegen die Primarschulen. Ob die Mittelschulen durch Sachkundige besser geleitet werden, oder ob sie dem Auge der Commission entgangen, lassen wir einstweilen dahingestellt, obgleich eben diese Mittelschulen vortreffliche Zeugnisse liefern würden für manche unserer Behauptungen und namentlich für den Bildungseifer des Volkes, des reichen Volkes für seine eigenen Söhne.

Es war von jeher in Bern Sitte und ist es geblieben, von Obenher Bemerken und Bedenken mit Verachtung und vornehmen Achselzucken abzufertigen, kömmt man mit diesem nicht durch, so hat man jetzt noch ein neues Mittel erfunden, man gibt vor, der Bedenkende sei ein Aristokrat, ein Pfaff, ein Reactionär, ja man würde sagen, er sei der Teufel selbst, wenn man nicht aufgeklärte, sondern gläubige Grossräthe vor sich hätte; diesmal half alles nichts, weder vornehmes Naserümpfen noch spöttisches Zurückweisen: den 9. März 1842 trug der Grosserath dem Erziehungs-Departement die Frage zur Beantwortung auf: Ob das Gesetz vom 28. Februar 1837 über die Gehaltszulage der Primarlehrer denjenigen Zweck erreiche, den man bei dessen Erlassen zu erreichen gehofft hätte, und ob in verneinendem Falle es nicht zweckmässig wäre, einige Modificationen in demselben eintreten zu lassen?

Man wird der Frage gleich ansehen, dass eine Staatswirthschaftscommission und nicht Schulmänner sie gestellt haben; so traf sie das Wesen der Sache, den faulen Fleck nicht, und der seltsamen Intelligenz dieser Zeit, welche mit Schlagwörtern alles niederzuschlagen versteht, und sollte es Sitte, Recht, Vernunft, Religion sein, war freies Feld eröffnet. Indessen war denn doch das Erziehungs-Departement in einer Art von Verlegenheit, denn, wie der Verwaltungsbericht selbst sagt, es fehlten ihm alle näheren Angaben, d. h. von allem demjenigen, was in den Schulen, wir wollen nicht sagen gelernt wurde, sondern was überhaupt in ihnen vorgieng, wusste es nichts, selbst hatte es nichts gesehen, und was die untern Behörden gesehen, nicht zu wissen begehrt. Glücklicherweise geht es bei uns etwas langsam zu, und wenn einer einen Streich thun will, so vernimmt es der Gegner ein halbes Jahr vorher, und kann überlegen, wie er ihn pariren will. Die Parade des Erziehungs-Departementes war die Ernennung von Inspectoren, welche alle Primarschulen untersuchen sollten.

Da wir nicht im Regierungsrathe sitzen, so können wir nicht genau angeben, ob die Gelder zu dieser Inspection vor oder nach dem Beschluss des Grossenrathes angewiesen wurden; im Verwaltungsbericht haben wir uns umsonst nach einem Datum umgesehen, und eben so umsonst nach dem Antrage der Staatswirthschafts-Commission und dem Beschluss des Grossenrathes. Es ist eigentlich aber auch nicht nöthig, dass in einem solchen Bericht Alles gesagt wird, und weil der Regierungsrath die Mühe hat, so ist billig, dass er auch das Recht habe zu sagen, was ihm gefällt, und nicht zu sagen, was ihm nicht gefällt. Kein Mitglied des Erziehungs-Departementes stund so tief, um ihm zuzumuthen, an dieser Inspection Theil zu nehmen, man übertrug sie 6 Inspectoren, grösstentheils, wenn wir nicht irren, Geistlichen und Schulcommissairs. Es ist ein grosser Vortheil für eine Behörde, wenn sie von dem ihr Uebertragenen gar nichts kennt; wird sie angegriffen, so kann sie alsdann Alles einfach in

Abrede stellen, mit allem Anstand mit Lügnern und Verleumdern um sich werfen. Dieses ist eine Maxime, welche in Uebung kömmt und angehenden Regenten nicht genug kann empfohlen werden.

Die Inspectoren erhielten Büchlein, je eines für eine Schule und jedes Büchlein mit, wir wissen nicht genau ob mit 100 oder nur mit 70 Fragen ausgestattet. Mit einem solchen Büchlein ausstaffirt, hielt der Inspector zuerst mit den Kindern ein Examen, durch das Ergebniss desselben wurde ein Theil der Fragen erledigt, den andern Theil mussten der Lehrer und der Präsident der Schulcommission beantworten.

Wir halten diese Inspection für heilsam, obgleich in ihrer Anordnung verfehlt, in ihren Resultaten nicht bedeutend. Sie hat geweckt, wir dürfen nicht sagen wen? wir wollen nur hoffen, es gehe den Erweckten nicht wie Schlaftrunkenen, die auffahren, in blinder Hast um sich schlagen, unbekümmert darum, wen und was sie treffen.

Verfehlt ist sie, weil aus diesen 77 oder 100,000 Antworten der Teufel nicht im Stande wäre, ein Gesammtbild unserer Volksschule zusammenzusetzen, geschweige denn ein Mitglied der Behörde. Jeder Inspector inspicirte auf seine Mode, hatte seinen eigenen Maassstab, seine eigene Ausdrucksweise, vielleicht auch seine eigenen Launen, so dass, wenn am folgenden Morgen ein anderer Inspector geprüft hätte, ganz andere Antworten im Büchlein gestanden wären. Hier wäre ein Reglement über den Unterricht eine gute Basis für diese Examen gewesen.

Neben diesen persönlichen Eigenthümlichkeiten wurde ganz bestimmt der andere Theil der Fragen von Lehrer und Präsident sehr oft falsch beantwortet, bald weil man sich nicht verstund, bald nur zu wohl. Das merkwürdige Misstrauen gegen die Schulcommissairs, die Mittelbehörde, zeigte sich bei dieser Gelegenheit viel stärker als im Jahr 1835, wo das Erziehungs-Departement seine Taxationsbehörde im Lande herumfahren liess. Damals wurden die Schulcommissairs zum Examen der Lehrer berufen, jetzt zum Examen der Schulen nicht; sie waren damals freilich so unverschämt gewesen, den Taxationsunsinn ins Licht zu stellen, jetzt wird man etwas Aehnliches nicht haben riskiren wollen. Der Lehrer und der Präsident der Schulcommission wurden über den Schulcommissair gefragt, aber der Schulcommissair weder über Lehrer noch über Schulcommissionen, der Schulcommissair hatte dabei nichts als Botendienste zu verrichten, d. h. den Schulcommissionen den Tag der Inspection anzusagen. Welch eigenthümliche Einsicht vorgewaltet hat, mag die Frage beweisen, welche dem Präsidenten der Schulcommission vorgelegt wurde: „Befleisst sich der Lehrer der Fortbildung?“ (lautet sie nicht wörtlich so, so lautet sie wenigstens nicht verständlicher). Nun gibt es im Canton Bern Präsidenten von Schulcommissionen, welche schwerlich einen Brief zu Stande brächten, sehr viele

gibt es, welche nicht wissen, was unter Fortbildung zu verstehen ist, und weit aus die Meisten kümmern sich nicht darum.

Ob diese Ausschliessung der Schulcommissairs eine absichtliche Kränkung sein sollte, oder lediglich aus Mangel an Einsicht entstand, vermögen wir nicht zu entscheiden, jedenfalls haben dadurch die Berichte der Inspectoren an Richtigkeit nicht gewonnen, wofür vielleicht Beispiele anzuführen wären.

Auf diese Berichte und Büchlein hin erliess dann das Erziehungs-Departement Mahnungen und Befehle in die Commissariatskreise. Wer diese 100,000 Antworten durchgesehen, das Rügenswerthe herausgefischt hat, können wir begreiflich nicht wissen, aber das behaupten wir, dass übereinstimmende Antworten nicht die gleiche Folge gehabt, dass Antworten nicht verstanden worden, denn um solche Berichte zu verstehen, muss man die Sache selbst nicht blos von Hörensagen kennen, sondern aus eigener Anschauung. Wir behaupten, dass Inspectoren selbst erstaunt und betrübt gewesen sind über in Folge der eigenen Inspection gegen den eigenen Commissariatskreis losgebrannte Erlasse.

Welchen General-Eindruck die einlaufenden Berichte auf die Behörde gemacht haben, wurde nicht bekannt,* wir glauben aber nicht zu irren, wenn wir annehmen, er sei nicht der erfreulichste gewesen. Dieses schliessen wir aus dem Bericht, welcher im Februar 1843 von ihr dem Grossenrathe vorgelegt worden. Wäre viel zu rühmen gewesen, hier wäre es sicher vorgekommen, wir finden unsere Behörden in dieser Rücksicht nicht blöde, und namentlich das Erziehungs-Departement ist es nicht. Nun wird in jenem Bericht kein Aufheben gemacht, sondern mit grossem Geschick hält man sich an der verfehlten Frage, geht auf die Gestaltung der Schule gar nicht ein, und setzt auseinander, dass die Staatszulage den Lehrern nicht in der Absicht gegeben worden sei, die Schule direct zu heben, sondern blos um den Lehrern ihr Loos erträglich zu machen und junge fähige Leute dem Lehrerstande zuzuwenden. Mit diesem Berichte wurde der Grosserath abgefertigt, er musste an demselben sich ersättigen wie ebenfalls auch an dem Bericht über das herrliche Gedeihen der Hochschule. — Das Wetter ist einstweilen abgelenkt.

Wir können uns jedoch nicht enthalten, aus diesem Berichte eine Stelle auszuschreiben; sie ist geeignet, ein Licht auf die Art und Weise zu werfen, in welcher Behörden mit dem Grossenrathe umspringen.

„Endlich," heisst es in demselben, „sind die Gemeinden dadurch, dass der Staat sie zum grössten Theil der ihnen sonst auffallenden Vermehrung der Lehrerbesoldungen überhob, in den Stand gesetzt worden, ihre Mittel auf andere Theile des Schulwesens zu verwenden und die Abnahme der Begehren um Ge-

* Vgl. die erste Note zu diesem Artikel. D. H.

schenke an Schulbüchern, die grössere Geneigtheit, die Schullocale und das Lehrmaterial zu verbessern, mag wohl auch theilweise der Einführung der Staatszulage zuzuschreiben sein."

Ueber diesen Punkt drückt sich nun der Verwaltungsbericht vom Jahr 1841, welcher dem gleichen Grossenrathe ausgetheilt wurde, wörtlich so aus:

„Nur fand sich das Erziehungs-Departement durch die überhandnehmenden, zuweilen etwas unbescheidenen Begehren um Lehrmittelgeschenke veranlasst, in einem Kreisschreiben an die Schulcommissairs zur Kenntniss zu bringen, dass es in Zukunft nur solche Ansuchen um Lehrmittel berücksichtigen werde, welche entweder sich auf Gegenstände beziehen, die nicht von den Kindern selbst angeschafft werden können, oder wenn auch Bücher verlangt werden, die zum Gebrauche einzelner Kinder dienen, doch nur solche, die bedeutende Auslagen erfordern, und auch diese nur dann, wenn ausser Zweifel gesetzt sei, dass weder die Gemeinde noch die Eltern das Erforderliche leisten können und Letztere auch ihrerseits angemessene Opfer zur Verbesserung ihres Schulwesens gebracht haben. Die Durchführung dieses Grundsatzes hat eine bedeutende Verminderung der Anzahl und des Betrages der Büchergeschenke zur Folge."

Also nicht weil die Gemeinden das Nöthige selbst anschafften, sondern weil das Erziehungs-Departement nicht mehr entsprach, minderten sich die Ansprachen. Also so sehr ist der gute Wille gewachsen, dass derselbe lieber alle Geschenke entbehrt, als mit einem kleinen Opfer aus dem eigenen Sack die Geneigtheit der Behörde sich erwirbt. Uebrigens werden die Berichte der Inspectoren über diesen guten Willen sattsame Auskunft gegeben haben, wie man aus erlassenen Kreisschreiben zu schliessen berechtigt ist, es wird sich deutlich herausgestellt haben, wie unklug es war, die Anlegung von Schulgütern nicht, wenn nicht zu befehlen, so doch zu begünstigen. Diese Berichte werden übrigens manchen Traum verscheucht haben, wie ebenfalls Kreisschreiben vermuthen lassen, in welchen die Behörde ihre eigenen Bemühungen, die wir anmit einigermassen zu beleuchten versucht, rühmlichst hervorhob, die Schuld dagegen, dass die Volksschule sich nicht mehr gehoben, den übrigen Behörden, welche mit dem Schulwesen in Berührung kommen, zuschob. Auch scheint dieselbe die Nothwendigkeit eingesehen zu haben, sich mehr um die Volksschule zu kümmern, zu welchem Ende sie jährlich auszufüllende Formulare an die Schulcommissairs gesandt haben soll. Wir haben dieselben nicht gesehen, man sagt, sie seien ungefähr verfasst, wie die Schulzeugnisse der Kinder in Stadtschulen und die Schulcommissairs hätten zu jedem Fach nur zu schreiben gut, mittelmässig, schlecht. Wenn dieses wahr sein sollte, so ist wirklich schwer zu begreifen, welche Vorstellung man sich höhern Orts vom Nutzen solcher Zeugnisse macht.

Nachdem wir über die Art und Weise, wie man mit der Volksschule verfuhr, so kurz und so treu als möglich berichtet haben, wollen wir ebenfalls so kurz und so treu als möglich angeben, wie es der Schule selbst ergangen und wie sie gegenwärtig sich gestaltet hat. Sollten wir uns irren, so trägt nicht böser Wille die Schuld, sondern lediglich unsere Unwissenheit, die ebenfalls uns nicht zuzuschreiben ist, denn wir haben die Berichte der Behörden treulich nachgelesen, und mehr kann man doch von einem einfachen Menschen, der durch keinen Titel zu einem zweifachen geworden ist, nicht fordern. Sollten unsere Ansichten mit denen des Erziehungs-Departements nicht übereinstimmen, so hoffen wir doch, dass sie sich der durch eigene Anschauung gebildeten Ansicht der Inspectoren sehr nähern werden.

Wenn wir aussprechen, es habe die Primarschule im Canton Bern sich gehoben, so sagen wir damit nicht, die Schule habe sich zur Volksgunst besser gestellt. Den guten Willen der Gemeinden in Beziehung auf Anschaffung von Lehrmitteln hat der Verwaltungsbericht selbst bezeichnet.

In Beziehung auf die Geneigtheit zu bessern und zweckmässigern Schuleinrichtungen, sagt der Verwaltungsbericht vom Jahr 1842, es sei hierin allmälig ein Fortschritt zum Bessern unverkennbar. Die Zahl der Schulen hat sich um 17 vermehrt, die Zahl der Kinder um 1247, und da, nach eben demselben Bericht, in 221 Schulen mehr als 100 Kinder unter Einem Lehrer stehen, und, wie es scheint, auf die Raumverhältnisse keine Rücksicht genommen, die genommene wenigstens nicht ausgesprochen ist, so begreifen wir den ehrenwerthen Verfasser vollkommen, wenn er sich bescheiden nur so ausdrückt, ein Fortschritt werde allmälig unverkennbar.

Den guten Willen in Bezug auf die Besoldungen beleuchtet der bereits erwähnte Bericht des Erziehungs-Departements an den Grossenrath am Besten. Derselbe enthält wörtlich folgende Stelle: „Im Jahr 1838, dem ersten Jahr nach Erlassung des Gesetzes über die Staatszulage, betrug die Besoldung eines Primarlehrers durchschnittlich 185 L. jährlich (Holz, Land, Wohnung angeschlagen und in die Durchschnittssumme eingerechnet); im Jahr 1839 L. 192; im Jahr 1840 191 L.; im Jahr 1841 191 L.“ (Also die Besoldung hat wieder abgenommen. Wir haben jedoch Ursache zu vermuthen, dass das Resultat sich etwas anders herausstellen würde, wenn sich das Secretariat die Mühe nähme, seine Tabellen zu vervollständigen.) Wenn schon diese Durchschnittsberechnung im Vergleich mit andern Cantonen, welche sich nicht des nämlichen Wohlstandes zu erfreuen haben, wie der Canton Bern, sich nicht sehr zu Gunsten des Letztern herausstellt, so zeigt sich ein noch weit ungünstigeres Resultat, wenn wir die einzelnen Schulbesoldungen classificiren.

Besoldungen waren im Jahr 1840:		im Jahr 1841:
Unter 50 L. in 21 Schulen . . .		in 24 Schulen.
Von 50—100 L. in 157 Schulen .	— 157	—
— 100—150 - - 252 — .	— 256	—
— 150—200 - - 257 — .	— 260	—
— 200—250 - - 159 — .	— 165	—
— 250—300 - - 97 — .	— 105	—
— 300—350 - - 66 — .	— 60	—
— 350—400 - - 22 — .	— 20	—
— 400—500 - - 28 — .	— 30	—
— 500—600 - - 18 — .	— 17	—
über 600 - - 21 — .	— 19	—

Bei dieser Gelegenheit wird wohl gefragt werden dürfen, ob nicht zuweilen die Erhöhung einer Lehrerbesoldung nur oder theilweise darin bestehe, dass man Holz, Land, Wohnung höher anschlage. Eine Erhöhung, welche der Lehrer Loos nicht bedeutend verbessert.

Der Schulfleiss wird fast durchschnittlich sich gehoben haben im Simmenthal, Oberargau, im Seeland ein erfreulicher genannt werden können, anders aber steht es beispielsweise in Bern selbst, im Emmenthal, in den Aemtern Konolfingen, Sefligen und anderswo noch. Sehr viel könnte, ohne der Arbeitsamkeit Abbruch zu thun, noch gebessert werden, wenn der Wille besser wäre und der aristokratische Geist auf dem Lande nicht so übermächtig. Wie ein Theil des reichen Bauernadels, welcher ein immer grösseres Wort führt, die Armen und namentlich arme Kinder zu benutzen weiss, darüber hat man keine obrigkeitlichen Notizen.

Unbestritten geben wir zu, dass die Summe der Kenntnisse, welche die Inspectoren in der Volksschule gefunden haben, grösser ist, als sie vor zehn Jahren gewesen. Indessen werden sich auch Schulen gefunden haben, in welchen die Kinder nicht alle 4 Species rechnen, 7 Ziffern weder aussprechen noch schreiben, schriftlich sich nicht ausdrücken, Diktirtes nicht nachschreiben konnten. Möglich ist es freilich, dass zuweilen der Lehrer, um vor dem Herrn Inspector gelehrt zu scheinen, so hoch über die Köpfe der Kinder hinschoss, dass diese nicht begriffen, wie es sie angehen sollte. So soll z. B. ein Lehrer einem Inspector behauptet haben, in seiner Schule, welche er nicht lange vorher angetreten, könnte kein Kind einen Aufsatz machen, jüngst hätte er ihnen einen ganz leichten gegeben, über den Unterschied zwischen Natur und Kunst, sie hätten kein Wort darüber zu Stande gebracht. Der Inspector verstund die Kinder besser. Die Beschreibung einer Kuh soll ihnen trefflich gelungen sein.

In der Kenntniss der biblischen Geschichte werden die Kinder vernachlässigt, in Ertheilung des Religions-Unterrichtes sehr viele Lehrer schwach, in mancher Schule die Uebung des Gedächtnisses versäumt erfunden worden sein.

Doch abgesehen von allen Einzelnheiten werden sich drei Hauptgebrechen ergeben haben, die üblichen rühmlichen Ausnahmen verstehen sich von selbst. Eine grosse Oberflächlichkeit nicht nur in Rücksicht auf Lehrstoff, sondern auch auf Lehrweise wird an den Tag getreten sein. So wie die jungen Herren Lehrer im Seminar im Laufe zweier Jahre zu nicht weniger als 15 Fächern gekommen, so dass sie die Befugniss erhalten, sich als Lehrer in denselben zu gebehrden, so soll es auch in der Schule gehen, Trott, Galopp, dass Ross und Reiter schnoben und Kies und Funken stoben. Wie der Sturmwind geht das in den obern Classen, der halbe Wurst wird durchgejagt in einem Winter; im nächsten Winter, wenn der erste Theil längst vergessen, wird der andere Theil nachgejagt, die angegebenen Beispiele werden getreulichst nachgeleiert: „Feuchter Lehmen ist weich; die Veilchen blühen im Frühling; die Schneider nähen den ganzen Tag," hört man an allen Wänden wiederhallen.

Mit dem Rechnen geht es ähnlich, über den 4 Species vergessen die Kinder das Zahlensystem, und über den Brüchen ist in gar mancher Schule die ganze Dreisatzrechnung in die Brüche gegangen. Sehr Viele dociren, als ob sie eine Abart von Professoren wären und Studentchen vor sich hätten, sie dociren wie ihnen im Seminar docirt wurde, das Schulmeistern, das Einpauken verstehen sie nicht, von der Eigenthümlichkeit eines Kindskopfes verstehen sie nichts, Kalbsköpfe sind ihnen fasslicher. Was sie flüchtig aufgefasst, geben sie eben so flüchtig und unverdaut wieder, und wenn man 10 Minuten bei einem von ihnen steht, so klagt er bitter, wie nichts mit seinen Kindern zu machen, weil sie doch gar zu vergesslich seien. Die Herren Inspectoren mögen sagen, wie mancher Lehrer, wenn sie im Sommer in seine Schule kamen, ihnen klagte, dass sie ganz zur Unzeit kämen, im Winter, ja nur vor drei Wochen, da hätte er dem Herrn Inspector aufwarten wollen, jetzt werde es schlecht genug gehen, Alles werde vergessen sein. In den Unterschulen und besonders in den untersten Abtheilungen der gemischten Schulen wird eine bedeutende Vernachlässigung sichtbar geworden sein, hier ists, wo die Kinder noch immer versauern und von Staatswegen dumm gemacht werden. Da, wie gesagt, in wenig Schulen jeder Abtheilung ein bestimmtes Quantum zu Erlernendes zugetheilt und die Zeit bestimmt ist, in welcher es füglich durchgemacht werden kann und durchgemacht werden soll, so wird oft Monate lang an etwas geleiert, welches leicht in einer Woche bei rechtem lebendigen Einüben abzuthun ist. Hier kann man die bernerische Langsamkeit und Gemächlichkeit in vollem Glanze schauen. In gemischten Schulen geben die Lehrer sich nur zu gerne mit den untersten Abtheilungen gar nicht ab oder höchst spärlich, so dass die Kinder auch hier eine unverhältnissmässig lange Zeit auf Buchstabiren und Strichemachen verwenden müssen. Sie werden an sehr vielen Orten die Folgen

des Vorurtheiles angetroffen haben, dass die Unterschulen eigentlich nichts zu bedeuten hätten und durch jeden Buben versehen werden könnten. Sie werden schlecht bezahlt; wenn ein Lehrer sagen soll, er sei eigentlich nur Unterlehrer, so geräth er allemal in komische Verlegenheit, und wenn er zwei Jahre da ausgehalten, so glaubt er eine Oberlehrerstelle besser verdient zu haben als Jacob seine Rahel, und als Unterlehrer behält man ihn nicht mehr, es sei, dass er etwa nicht singen kann, welcher Mangel sich jedoch in neuerer Zeit durch die bekannten Tonprügel * sehr verschleiern lässt.

Zweitens wird sich in den Schulen eine äusserst grosse Unordnung an den Tag gegeben haben, Schulen, in welchen die Kinder wie gewürfelt durch einander sitzen, Schulen, in eine Unzahl von Abtheilungen zerklüftet, und andere wenige jedoch, wo man noch in guter Eintracht beisammen lebt. Am häufigsten wird man, wie schon erwähnt, in jeder Classe nur 1 oder 2 Kinder gefunden haben, welche wissen, warum es eigentlich zu thun ist, die Uebrigen hangen in der Ersteren Schlepptau; wenn eine Aufgabe gegeben ist, geht es fast wie in einem Wasserzug an einer Feuersbrunst, wo auch nur Einer ist, der den Eimer mit Wasser füllt, ist er aber einmal gefüllt, so läuft er von Hand zu Hand so lang der Zug ist, gerade so läuft durch die Bänke hin von Mann zu Mann, was der Erste auf seine Tafel bringt. Dieser grosse Uebelstand kömmt hauptsächlich von dem Mangel genauer Bestimmungen über die Befähigung zu jeder Classe, vom Dociren, vom Abfragen ganzer Classen, ohne um den Einzelnen sich zu kümmern u. s. w. Dieser Uebelstand macht, dass die Schulen im Canton Bern weit tiefer stehen, als sie zu stehen scheinen, dass an Repetir- oder Nachschulen nicht zu denken ist. Drittens endlich wird der, allerdings sehr wünschenswerthe, von der Behörde besonders empfohlene, Anschauungsunterricht den Inspectoren eine betrübende Wahrnehmung aufgedrungen haben, sie mochten sich dagegen sträuben wie sie wollten, die jedoch nicht alle aussprechen werden, weil es eine Lästerung, eine Ketzerei zu sein scheint, bei welcher Gelegenheit man sich noch immer zu einer Steinigung berechtigt glaubt. Indessen wagen wir es, wir sprechen es aus, trotz den Zeugnissen, welche die Schulcommissionspräsidenten abgelegt haben werden: zu einem erregenden, bildenden Anschauungsunterricht ist die Mehrzahl der Lehrer, Seminaristen nicht ausgenommen, zu ungebildet, zu gedankenarm: aus geistigem Tod wird nicht geistiges Leben erzeugt. Die Herren Inspectoren mögen sagen, wie oft sie die beliebte Topographie des Zimmers vernommen, wie oft die gleichen, in Lehrstunden und Lehrbüchern aufgeschnappten Brocken, wie unpassend sie auch für die anwesenden Kinder sein mochten, wiederhallten, ob sie nicht allemal sich glücklich priesen, so bald es hiess:

---

* Was ist das? D. H.

hier wird annoch keine Anschauung getrieben, und ob der meiste derartige Unterricht die Kinder mehr bildet, als wenn man sie das hebräische A B C hätte abschreiben lassen. Hier zeigt es sich, dass das Abrichten nicht zu allen Dingen nütz ist, dass öfter, als man annimmt, ein innerer Reichthum, ein erweiterter Gesichtskreis nöthig ist, und dieses ist eben ein Punkt, über welchen man im Canton Bern immer leichtfertiger denkt, dessen Wahrheit man öffentlich in Abrede stellt.

Bildung ist im Canton Bern überflüssig, und was die Wörter Wissenschaft, Wissenschaftlichkeit, wissenschaftlich zu bedeuten hätten, scheint man theils nicht mehr zu wissen, theils ignoriren zu wollen, theils zu verdächtigen, als ob es eine Aristokratie wäre; ja es gibt Zeitungen, welche zu verstehen geben, wissenschaftlich und städtisch seien ungefähr gleichbedeutend, Wissenschaft sei nicht blos unnöthig, sondern gar staatsgefährlich. Primarlehrer kamen beim Regierungsrath mit dem Begehren ein, dass ihr Beruf für ein wissenschaftlicher erklärt werden möchte. Der Regierungsrath, wahrscheinlich in Betracht, dass Wissenschaft kein Aggregat elementarischer Anflüge sei und ein Wissenschaftlicher doch einen gehörigen Brief müsse schreiben können, schlug das Begehren ab. Darüber erhob sich ein ungeheurer Lärm, bis die bekannte süsse Stimme in der Schulzeitung merken liess, man solle nur ruhig sein, der Regierungsrath werde doch noch dem Gesuche Folge leisten. Diese erschrocknen Creaturen sind den Schlangen gleich, welche beim ersten Lärm ihre Löcher suchen und bei jeder Gelegenheit, wo sie es hinterwärts thun können, ehrlichen Leuten in die Ferse stechen. Es wird im Canton Bern der heillose Wahn zur öffentlichen Meinung gestempelt, als umfasse eine schlechte Secundarbildung durchaus alles, was im Staate zu irgend einer, auch der höchsten Stelle, berechtige, befähige zu Rechtsagenten, Fürsprechern, Finanz- und Culturministern, als sei einer, wenn er im Wurst sich umgesehen und daneben etwas vorstelle, vollkommen ausgerüstet zum Seminardirector. Dieser Wahn, ein Zeichen des unglücklichen Halbherrenthums, beginnt sich unglücklicherweise über den Lehrerstand, und namentlich den jungen, auszubreiten, er ist es, der ihre Fortbildung lähmt, ihr geistiges Leben tödtet, und zum fruchtbaren Anschauungsunterricht (wir wollen die Behauptung nicht allgemeiner aussprechen), für immer unfähig macht. Wir wollen nicht alle Schuld den Lehrern aufbürden, der grösste Theil liegt in den Umständen. Ein junger Mann wird im 20 — 22. Jahr Oberlehrer, steht also äusserlich am Ziel seiner Laufbahn, mehr erstreben kann er nicht, höchstens seine Besoldung um einige Franken vermehren. Wer die menschliche Schwäche kennt, wird begreifen, was wir damit sagen wollen. Daher das Genügen mit sich, das Ungenügen mit seiner äussern Lage, mit seiner Stelle; der Hass gegen Alles, was in höherer Stellung ist, der Hass gegen Bildung und Wissenschaft, deren Werth man nicht begreift,

sondern sie blos ansieht, als muthwillig gezogene Schranken, den beeinträchtigten Lehrern das Steigen zu höhern Würden zu verwehren. Daher das Absterben jedes geistigen Lebens, das geistige Siechthum, welches so viele jungen Lehrer sichtbarlich an sich herum tragen, während sie leiblich und äusserlich sich äusserst rührig und lebendig machen. Die Zeit wird diesem Uebel ein Ende machen, aber erst, nachdem es Viele zu Grunde gerichtet hat.

Uebrigens freuen wir uns mit den Inspectoren manches würdigen, manches treueifrigen, geistig erregten Lehrers und hegen mit ihnen die Hoffnung, dass noch Mancher, welcher jetzt nicht viel leistet, an Wissen und Vollbringen werde reicher werden.

So und nicht viel anders, wenn auch mit andern Worten, werden die meisten der Inspectoren sich ausgesprochen oder doch das Endresultat ihres treueifrigen Forschens sich gedacht haben, so hat aber das Erziehungs-Departement dem grossen Rathe nicht geantwortet.

Wäre aber den Inspectoren unter ihren 77 Fragen auch die vorgelegen, welche die gemeinnützige Gesellschaft in Glaris behandelte: welchen Einfluss die heutigen Schulen auf die sittliche Entwickelung der Jugend hätten? so wäre wahrscheinlich der Schulcommissions-Präsident in Verlegenheit gerathen, wenn er sie hätte beantworten sollen. Und die Herren Inspectoren, was hätten sie geantwortet? Sie wären vielleicht auch in Verlegenheit gerathen, wenigstens die Mehrzahl. Zu sich selbst gekommen, würden sie wahrscheinlich sich mit mir in folgenden Punkten vereinigen können.

Der Schule thut man offenbar Unrecht, wenn man sie für alle Uebel der Zeit verantwortlich machen will, sie ist eine Frucht der Zeit, die Zeit nicht eine Frucht der Schule; es ist aber leider Menschenart, mit Füssen zu treten, was man thörichterweise bis zum Himmel erhoben. Die Uebel unserer Zeit sind nicht in den letzten 10 Jahren entstanden, sie haben ihre Wurzeln im Anfange dieses Jahrhunderts, sie haben ihre Wurzeln im Hause, im zerstörten einfachen Familienleben, in falscher frivoler Erziehung, in unsittlichen Vätern, unfrommen Müttern; sie haben sie auch im Staate, dessen sogenannter Toleranz und Humanität, im Staate, der eine rein juridische Richtung genommen hat, welche eben in eine rabulistische übergeht und in bäurischer Barbarei Grab und Wendepunkt finden wird.

An der Schule jedoch wird gesündigt, wenn man durch verschrobene Bildung die Lehrer zu Gecken macht, die mit bunten Lappen behängt, vor der Kinder Augen Tage lang sich bewegen. Unwillkürlich macht ihr Wesen auf die Kinder Eindruck, von des Lehrers Thorheit geht ein Theil auf die Jugend über. An der Volksschule insbesondere wird gesündigt, wenn man zu Vielerlei in sie hineinbringen will, die Kinder darin alles lernen sollen, was im Leben bequem zu wissen, nützlich zu brauchen ist. Dieses Vielerlei ist immer nur oberflächlich, aber es bläht auf, führt

zum Hochmuth, zur Verachtung der Vergangenheit und des Alten. Es wird an der Schule gesündigt, wenn die neue Aufklärerei darin getrieben wird, die von Allem redet, als hätte sie es in den Fingern gehabt, mit dem Messer geschabt, und was sich nicht schaben und fassen lässt, geradezu ableugnet und lächerlich macht. Doch diese Sünden werden sich einstweilen wohl mehr in den Mittelschulen finden, doch könnten sie auch in der Volksschule sich verbreiten, wenn es nicht bessert.

Ob es bessern wird? Wir wissen es nicht, wir möchten es hoffen, aber damit diese Hoffnungen in Erfüllung gehen können, in unserm Ländchen versteht sich, sollte wohl Folgendes geschehen.

Vor Allem aus muss die oberste Behörde sich die Kenntniss dessen, was sie regieren will, selbst zu erwerben suchen, muss durch eigene Beschauungen die Volksschule kennen lernen. Sonst pflegt man in die Behörden Solche zu wählen, welche die Objecte, welche im Geschäftskreise einer Behörde liegen, genau kennen; bei der Zusammensetzung des Erziehungs-Departements nahm man auf die Volksschule keine Rücksicht. Damals konnte man dieses thun, damals existirten die grosse und die kleine Landschulcommission; diese wurden auf Antrag des Erziehungs-Departements, welches in seinem Willen nicht gerne durch Experten gestört wurde, aufgehoben. Von da an stund das Erziehungs-Departement anders, es hätte die fehlenden Kenntnisse sich erwerben oder durch verständige Erneuerungswahlen solche in seinen Schoos bringen sollen, es fand dieses gegenüber der Volksschule überflüssig. Es ist doch wirklich bemühend, wie die Volksschule geringschätzig behandelt, ein persönliches Berühren mit derselben gemieden wird, wie der Vornehme den Umgang mit Gemeinen meidet. Zu der Inspection der Mittelschulen liess sich diesmal doch noch der Secretair der Behörde herab, an der Inspection der Volksschule nahm Niemand Theil und doch hätte man billig erwarten sollen, dass wenn zur Inspection der Mittelschulen das Secretariat noch passte, der Rangordnung gemäss zur Inspection der Volksschule als Vertreter der Behörde der Pedell nicht zu vornehm gewesen wäre, aber auch der fehlte überall. So lange die Behörde die Sache nicht gründlich selbst kennt, so lange versteht sie die eingelangten Berichte nicht, so lange wird sie, vielleicht ohne es zu wissen, selbst regiert, und zwar durch geheime, gehässige Einflüsterungen, so lange läuft sie Gefahr immer zurücknehmen zu müssen, was sie befohlen, Gefahr, mit jedem Erlasse sich zu blamiren. Exempla sunt odiosa. Ferner muss das Erziehungs-Departement Zutrauen haben und äussern gegen die Mittelbehörden, und diese müssen wissen, woran sie sind, müssen überzeugt sein, dass sie im Departement die gehörige Unterstützung finden. Bis dahin war dieses nicht der Fall, und jetzt soll annoch die Schuld der krankhaften Entwickelung der Volksschule zum grössten Theil auf den Commissairs liegen. Das ist durchaus ohne Grund, und wenn die Commissairs einmal

drucken lassen, was sie zu ihrer Rechtfertigung in Händen haben, so möchte manches Urtheil sich anders gestalten.

Unter einem solchen Verhältniss geht die Sache zu Grunde, darum entferne das Erziehungs-Departement das ganze Institut der Schulcommissairs, so bald dasselbe hemmend erfunden wird; bei dem Credit, welchen die Behörde vor dem Grossenrathe hat, ist ihr dieses leicht möglich, wenn es ihr wirklich Ernst ist, sonst setzt sie sich dem Verdacht aus, das Institut, trotz allen Klagen darüber, als bequemen Sündenbock beibehalten zu wollen. Liegt aber die Ursache der Klagen nicht im Institut, sondern in den Personen, so entferne man die trägen Unfähigen, dazu hat man regelmässig alle drei Jahre Gelegenheit und extra an jeder regierungsräthlichen Sitzung. Man mache die Sache besser, nur verdächtige man Niemand mehr, schiebe nicht die eigene Schuld Unschuldigen in den Sack.

Unsere grösste Hoffnung ruht auf dem Seminar. Wie alle Regierungsberichte deutlich zeigen, ist die Schule nicht populär, der Volkswille fördert sie nicht, an manchem Orte drückt er sich fast feindselig gegen sie aus, und gegenwärtig mehr als vor 10 Jahren. Wir glauben ganz besonders, durch die Persönlichkeit der Lehrer müsse das Volk mit der Schule versöhnt, die Schule selbst gefördert werden. Zu diesem Zwecke aber müssen die Lehrer auch volksthümlich sein, einfach, fromm, treu, arbeitsam, müssen nicht Rechtsagenten ähnlich sehen, oder gar ähnliche Geschäfte machen, müssen weder dem Glauben der Väter noch den Sitten der Väter Hohn sprechen, müssen nicht alles Geistliche mit Händen und Füssen von sich stossen, sich nur als Lehrer nützlicher, sogenannter weltlicher Dinge darstellen wollen. Sie müssen nicht blos genial angeblasen, sondern gründlich unterrichtet sein, nicht in allem Möglichen, sondern im Nothwendigen. Es ist sehr eigenthümlich, wie die flache Vielwisserei jede Fortbildung verschmäht, während derjenige, welcher in einem einzigen Fach zu Hause ist, einen Trieb in sich fühlt, sein Wissen zu erweitern. Möchte vielleicht hierin der Grund liegen, dass die Schulmeister-Bibliotheken fast nicht benutzt werden, jedenfalls nicht wie man erwarten sollte?

Durch den Tod des Herrn Rickli hat das Seminar viel verloren, aber durch Herrn Boll ist viel wieder ersetzt worden. Wir haben das Vertrauen zu ihm, dass er der Träger des Geistes sei, welcher das Seminar beherrschen muss, dass in demselben das Leben der Lehrer und Zöglinge einfach und christlich sich gestalten, der Unterrichtskreis den gegebenen zwei Jahren und der Volksschule angepasst, des Meisters Anspruchslosigkeit der Schüler Eigenthum werde; wir hoffen, seine Gelehrsamkeit werde ihnen zu der Grösse, an welcher sie ihr eigen Wissen messen. Dieses würde das beste Mittel sein, jeden unter ihnen in der Demuth zu bewahren.

Man möchte vielleicht erwarten, auch die neue Schulzeitung

in den Kreis unserer Hoffnungen gezogen zu sehen, wir gestehen aufrichtig, wir fanden keine Ursache dazu. Wir geben zu, dass die Redaction sich grosses Verdienst erwirbt durch die Gelegenheit zu Stylübungen, welche sie den Lehrern verschafft, und durch die Correcturen, denen sie sich unterzieht. Aber uns gefällt die Art nicht, wie sie sich zum Seminardirector gestellt zu haben scheint. Klug wäre es jedenfalls gewesen, die Redaction hätte sich nicht der Bemerkung ausgesetzt, es hätte der neue Seminardirector einen Strich durch eine bereits angesetzte Rechnung gezogen. Uns scheint die Zeitung mehr da zu sein, um das Ding zu rühren, als um mit Bewusstsein Gutes zu schaffen.

Sie kömmt uns fast vor wie eine Batterie, welche der Feldherr hercommandirt hat, ohne derselben, im Pulverdampfe der Schlacht nichts sehend und fast nicht wissend, wo ihm der Kopf steht, mehr als flüchtige Fingerzeige geben zu können, wo ungefähr der Feind stehe, welcher die Armee am meisten gefährde. Die Batterie braust heran, protzt ab, will Loch schiessen, schiesst in den Rauch hinein, jeder Kanonier ungefähr wie seine Kanone zufällig steht, in der allgemeinen Richtung freilich, in welcher man aufgefahren. Es ist aber schon mancher Batterie begegnet, dass sie ihre eigenen besten Leute niedergeschossen hat.

So viel über Gang, Stand und Hoffnungen der bernerischen Primarschule. Ruhigen Lesern, namentlich solchen, denen bernerische Zustände fremd sind, möchte der Ton, in welchem dieser Artikel gehalten ist, gereizt, nicht ruhig genug scheinen. Diesen bemerken wir, dass dieses ungefähr der Ton ist, mit welchem die Behörde alle Bemerkungen gegen Volksschule und Hochschule niederzuschlagen pflegt. Wir haben diesen Ton gewählt, um Thatsachen auszusprechen, während man ihn von anderer Seite her nur brauchte, um Hohn auszuschütten. Wir möchten die Erfahrung machen, ob mit Hohn Thatsachen ausgeätzt werden können.

Man mag den Artikel hinnehmen als einen Seufzer aus dem Grabe der so schnöde abgethanen grossen Schulcommission, als die Stimme eines Verstorbenen in das Gewissen des Grossenrathes der Republik Bern, wie er die leichtfertigen Abfertigungen, mit welchen alle seine Bemerkungen über die Unterrichtsanstalten beseitigt werden, am leichtfertigen Mord der grossen Schulcommission verdient; als ein Fingerzeig, dass ihm eine Staatswirthschafts-Commission, wenn er gegen das aristokratische Erziehungs-Departement auftreten will, eine pädagogische Experten-Commission nicht zu ersetzen vermöge.

Schule und Leben.

Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift. *

Vom *Herausgeber.*

Den Lesern der Päd. Revue ist bekannt, dass ein friesländischer Schulfreund, Hr. Suringar aus Leuwarden, der Philologenversammlung von 1839 dreihundert Gulden zur Verfügung stellte, um sie für die beste Beantwortung der Frage: „Welches sind die Ursachen, warum so viel Gutes, was die Kinder in den Schulen gelernt haben, wieder verloren geht, sobald und nachdem sie die Schule verlassen? Welche Mittel können gegen diesen Verlust angewendet werden?“ ** zu verwenden. Es liefen 65 Arbeiten ein, von denen die Preisrichter 10 als genügend befanden; von diesen 10 wurde die Curtmann'sche Arbeit als die beste gekrönt. Von ihr haben wir also zunächst zu reden.***

Dieses hat nun aber manche Schwierigkeit. Es gibt Themata, die so weit greifen, dass man, wenn eine Schrift über ein solches beurtheilt werden soll, wieder ein Buch schreiben müsste. Und zu diesen gehört das vorliegende. Hr. Curtmann hat nämlich die Preisfrage im Stillen corrigirt und dahin emendirt, dass die Frage daraus entstanden ist: Wie kommt es, dass die Schule so wenig auf das Leben einwirkt? Ein glücklicher Griff, denn in der That, *that is the question; hic Rhodus, hic salta.* Mit der also gestellten Frage, die nun freilich das „unsagbar Naive“ verliert, das ich früher darin gefunden, und zur Aufgabe einer Revision der seitherigen Leistungen der Schule wird, steht Hr. Curtmann mit beiden Füssen im Mittelpunkte der Scholastik und Culturpolitik; er spricht seine Ansicht über eine grosse Anzahl scholastischer und culturpolitischer Fragen aus; eine wissenschaftliche Beurtheilung dieser Ansichten müsste nun auf die scholastischen und culturpolitischen Principien zurückgehen, und das gäbe ein Buch, was dieser Artikel doch nicht werden darf. Eine zweite Schwierigkeit liegt in der Form der Curtmann'schen Darstellung, oder vielleicht in der Natur des Curtmann'schen Geistes. Hr. Curtmann ist nicht nur ein gelehrter, sondern auch ein denkender Schulmann, dazu hat er viel erfahren und aus seinen Erfahrungen Etwas zu lernen verstanden; aber er gehört nicht zu denjenigen, die, entweder vermöge einer logischen Naturgabe oder langer Beschäftigung mit philosophischen Systemen, sich auf die Architektonik des Gedankens verstehen; nicht zu

---

* Die Schule und das Leben, eine gekrönte Preisschrift von Dr. *Curtmann*, Dir. des evang. Schullehrer-Seminars zu Friedberg in der Wetterau. Friedberg, Bindernagel, 1842. (XII und 244 S. gr. 8.)

** Vgl. Päd. Revue Bd. I. S. 103 — 104.

*** Die verwandten Schriften von *Scherr*, *Schwarz* und *Zirnkilton* nächstens.

denjenigen, in deren Kopfe sich die Gedanken wie von selber zu einem Gebäude zusammenfügen. Seine Gedanken sind nur äusserlich verbunden, und dies macht eine Beurtheilung aus Einem Gusse schlechterdings unmöglich, der Beurtheiler kann nur Glossen zu jedem der Curtmann'schen Abschnitte geben. Diese beiden Schwierigkeiten (für mich wenigstens sind es solche) mögen mich hauptsächlich bei Hrn. Curtmann, sowie bei den Lesern der „Revue" entschuldigen, dass ich die Anzeige der vorliegenden Schrift anderthalb Jahr versäumt habe. Ein reeller Schade dürfte indess Niemanden aus dieser Versäumniss erwachsen sein: die ausführlichen Beurtheilungen von den HH. O. Schulz (Schulblatt für Brandenburg, 1842 S. 439—464) und Diesterweg (Rhein. Blätter 1843 [XXVII Bd. 2. Heft] März und April S. 155—203) sind denen, welche die Sache zunächst angeht, gewiss zu Gesicht gekommen, und ohnedies war es nicht nöthig, einer gekrönten Preisschrift Leser zu werben, da sie gleich bei ihrem Erscheinen in alle Hände kam. Sollte nun dennoch ein und der andere Schulmann die Curtmann'sche Schrift bisher nicht beachtet haben, so wünschte ich, meine Glossen zu derselben möchten eine Veranlassung werden, das Versäumte nachzuholen.

Indem ich aber bereits Anfangs 1841 in den Glossen zu v. Hippel's „Sendschreiben über einige Mängel der preussischen Schulverwaltung" (Pädag. Rev. Bd. II. S. 229—278 und Bd. III. S. 1—26) meine Ansicht über mehrere in der vorliegenden Schrift berührte Gegenstände den Lesern d. Bl. zur geneigten Prüfung vorgelegt habe, so muss ich mir erlauben, hier auf jene beiden Artikel zu verweisen. Auch wünschte ich, den Lesern wären die beiden gedankenreichen, vorher citirten Beurtheilungen der Curtmann'schen Schrift bekannt.

Nach dieser etwas langen Einleitung komme ich zur Sache.

I. Einleitung. (S. 1—11.)

S. 1—2. Hier würde ich an Hrn. C's. Stelle die angebliche Erfahrung, dass „trotz der Anstrengungen für Förderung der Schulzwecke der Gewinn an wahrer innerer Bildung im höhern wie im niedern Volksleben noch wenig sichtbar geworden ist," nicht für eine „ausgemachte" haben gelten lassen. Denn diese Erfahrung ist nicht ausgemacht, sie ist überhaupt nicht gemacht, sondern nur eine von den Redensarten, wie sie die menschliche Schwachheit seit Nestor's Zeiten immer im Munde geführt hat. Diese angebliche Erfahrung ist nur eine psychologische Täuschung.

Da das menschliche Leben im besten Falle nur einen Erfahrungskreis von etwa dreissig Jahren zulässt (denn Jünglinge und Greise erfahren Nichts, nur der Mann hat dasjenige Verhältniss zur Welt, das Erfahrung zulässt), so kann von einer unmittelbaren Erfahrung hier keine Rede sein. Wir sind also auf die vermittelte Erfahrung verwiesen, auf die Vergleichung

der heutigen Schulen mit den Schulen früherer Jahrhunderte, wie wir sie aus der Geschichte kennen. Ref. ist nun zufällig im Falle, nicht nur das Meiste, was über die Geschichte der Schulen geschrieben und zugänglich ist, gelesen zu haben, sondern auch eine hübsche Anzahl von Biographien, Stadt-, Provinzialgeschichten und Chroniken, und aus diesen könnte er zahlreiche Belege beibringen, einmal dafür, dass die heutigen Klagen über die Erfolglosigkeit der Schulen so alt wie die Welt sind, dann aber auch dafür, dass die Schulen heutiger Zeit in aller Weise besser sind, als sie je zuvor waren. Besser ist freilich noch lange nicht gut, und ich will gar nicht in Abrede stellen, dass auch in diesem Augenblicke noch in wenigen Berufen so viel und arg gestümpert wird, als im Lehrerberufe — den Regentenberuf nicht zu vergessen. Wenn die Uhrmacherkunst und die Medicin in diesem Augenblick noch auf dem Punkte ständen, wo Schule und Staat stehen, so würden wir selten wissen, was die Glocke ist, und wer krank würde, dürfte nur gleich sein Testament machen, wie zu der Zeit, wo Lesage seinen Gilblas und Molière seine Komödien schrieb. Diese Unvollkommenheit der Bildungs- und der Staatswissenschaft erklärt sich — wenigstens zum grössten Theil — aus der innern Schwierigkeit dieser beiden Wissenschaften oder Künste. Die Chemie ist kaum sechszig Jahre alt, und sie präsentirt sich schon in einer gewissen Vollendung und kann bereits weltumgestaltende Resultate aufweisen; Bildungs- und Staatswissenschaft entstanden mit Platon und Aristoteles, ja noch früher, und sie fahren noch jetzt mit der Stange im Nebel herum und suchen nach Principien. Ganz so ergeht es der Metaphysik (Ideologie); wie armselig erscheint sie dem Ungebildeten, wenn man sie mit der Mathematik vergleicht! Wer hier nicht ungerecht urtheilen will, der muss wissen, dass die auf die Erforschung der Natur gerichteten Wissenschaften und die auf die Kenntniss der Natur gegründeten Künste wesentlich leichter sind, als die Wissenschaften des Geistes, dass namentlich die Bildungs-* und die Staatswissenschaft (und -kunst) eine Unendlichkeit von Voraussetzungen haben, Voraussetzungen, die alle hundert Jahre vielleicht nur zwei- oder dreimal in Einem und demselben Kopfe zusammentreffen, wie die Welt auch zufrieden sein muss, wenn alle Jahrhunderte zwei oder drei Menschen geboren werden, die den metaphysischen Karren wieder um eine Station weiterschieben. Ich weiss recht gut, dass ich hier Etwas sage, worüber die Meisten lachen müssen: denn wer, der einen Stock abschneiden kann, getraute sich nicht, eine Lehrerstelle zu übernehmen? welcher Pfarrer, und hätte er auch, seitdem er selbst die Schule verlassen, nie mehr eine Schule gesehen, getraute sich nicht,

* Man erlaube mir den Ausdruck, damit ich nicht immer Pädagogik (Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft), Scholastik und Culturpolitik sagen muss.

die Direction eines Seminars zu übernehmen? welcher Universitätsprofessor der Logik wäre nicht bereit, wenn man ihm 200 Thaler Zulage bietet, auch nebenbei Professor der Pädagogik zu heissen und über Pädagogik zu „lesen"? Und welcher Junker hielte sich nicht für fähig, Minister des Innern zu werden, wenn man ihn dazu machen will? welcher Advocat oder Richter übernähme nicht ein Justizministerium, wenn man es ihm anbietet? Die guten Leute nämlich — so weit ist die allgemeine Bildung in diesen Dingen noch zurück — haben gar keine Ahnung von der Aufgabe eines der genannten Aemter, sie sind wie jener Gasconier, der, gefragt, ob er auch Violin spiele, antwortete: ich habe es zwar nie versucht, aber ich denke wohl, ich kann es. Das eben ist der Fluch, der auf denjenigen Berufen lastet, die sich mit dem allgemein Menschlichen beschäftigen: während Niemand so wahnsinnig ist, das Steuer eines Schiffes zu übernehmen, wenn er die Steuermannskunst nicht gelernt hat, glaubt jeder Acten- und Kanzleimensch, jeder „Herr von der Schreiberei," weil er Staatsdiener ist, es fehle ihm zum Staatsmanne Nichts als die Stelle; und just so glaubt Jeder, der auf der Universität Philologie, oder Mathematik, oder was sonst, vielleicht nur Theologie studirt hat, wenn er eine Stelle an einer Schule habe, so sei er ein Schulmann; und weil das Publikum im Ganzen und Grossen ebenfalls nicht klüger in diesen Dingen ist, so wird der durch die innere Schwierigkeit der Sache schon überaus langsame Fortschritt von Bildung und Staat noch verlangsamt. Man wolle mich nicht so missverstehen, als muthete ich jedem Staats- und Schulmanne zu, ein Genie zu sein: die Natur ist kein Anhänger des Communismus, indem sie Millionen geboren werden lässt, die nur eben ihr geistiges Auskommen haben, während sie Zwei oder Drei zu Geistesmillionären macht; da nun überall und alle Tage Lehrende und Regierende gebraucht werden, so muss der durch die Wissenschaft gebildete gesunde Menschenverstand, verbunden mit Neigung zur Sache, genügen, damit Jemand als Schul- oder Staatsmann angemessen wirken könne. Die Genies sind nur von Zeit zu Zeit nöthig, um einer Wissenschaft oder Kunst wieder einen Impuls, eine Wiedergeburt, eine Transformation zu geben; an sie lehnen sich dann die Talente an, welche die von jenen entworfenen Bauten ausführen, damit endlich die ganze Zunft wieder für so lange, als das Gebäude halten will, ein Obdach habe. In den Naturwissenschaften ist dies Verhältniss anerkannt: die Principien, welche die Fürsten der Wissenschaft gefunden, werden von dem Adel der Wissenschaft, den Talenten, im Grossen explicirt, und der dritte Stand, der Haufen der Zunftgenossen, braucht sie als feste Punkte und wendet sie im Einzelnen an. Dass dies bei der Bildungs- und Staatswissenschaft nicht ebenfalls ganz so zutrifft, verschuldet die abgeschmackte Ansicht, welche nicht nur beim grossen Publikum, sondern bei dem

Haufen der Zunftgenossen selbst über diese beiden „göttlichen“ Künste verbreitet ist. Wie viele Lehrer hätten denn wohl ein Bewusstsein über dasjenige, was in Einem Kopfe sich vereinigen muss, wenn dieser Kopf das Ganze der Bildungswissenschaft soll überschauen können, um dieses Ganze in eine neue, adaequatere Form zu giessen? Nicht Viele. Die dem Schulwesen vorgesetzten Staats- oder Kirchenbehörden haben in der Regel eben so wenig eine tiefere Einsicht in das, was noth thut, und darum muss man Hrn. Curtmann zugeben, dass der Erfolg der Schulen allerdings geringer ist als er sein sollte und auch sein könnte, überhaupt, dass im Schul- wie im Staatswesen furchtbar gestümpert wird; ein Irrthum ist es aber, wenn gemeint wird, es sei in irgend einer früheren Zeit* in Schule oder Staat besser gewesen; im Gegentheil. Nur das Eine kann man zugeben, dass die Schulen des sechszehnten und siebzehnten Jahrhunderts in ihrer Art besser waren, will sagen, ihr Pensum bestimmter absolvirten, als die heutigen Schulen in ihrer Art sind, als sie ihr Pensum abmachen; aber dabei muss man nicht vergessen, dass die Art des sechszehnten und siebzehnten Jahrhunderts eben eine viel schlechtere war, als die Art der heutigen Schulen, dass das heutige Pensum ein unendlich schwereres ist, als das damalige. In einem Gleichnisse ausgedrückt, kann man sagen, dass die Schulen des sechszehnten und siebzehnten Jahrhunderts ihr einfaches Additionsexempel ziemlich geläufig lösten, während unsre Schulen bei der Lösung ihrer Aufgaben aus der Integralrechnung noch viele Böcke schiessen: wir haben eben eine verwickeltere und schwierigere Aufgabe, als die Vorfahren, und das nicht nur in der Schule, sondern auch im Staate. Wenn Friedrich Wilhelm IV. in seiner Regierung nicht aller Hindernisse Meister wird, so ist er darum kein schlechterer Fürst, als Friedrich Wilhelm I., seine Aufgabe ist nur schwieriger, weil die Staatswissenschaft der Zeit Friedrich Wilhelm I. für die damalige Zeit in der Hauptsache genügte, die überlieferte Regierungspraxis dagegen mit wesentlichen Bedürfnissen der heutigen Zeit in Conflict kommt, und die heutige Staatswissenschaft den heutigen Regenten rathlos lässt. Wie viel schwieriger die pädagogische Aufgabe der heutigen Zeit ist, als die früherer Zeiten, möge Ein Beispiel — statt vieler — darthun; die moralische Bildung. Die Alten lösten dies Problem bei ihrer Erziehung in der Regel leicht, weil die Verfassung und Verwaltung des Staates von der Art war, dass sie die Willkür des Individuums an tausend Punkten

* Man muss hier die Genies und grossen Talente ausnehmen. Der Schüler eines gewöhnlichen Lehrers der heutigen Zeit lernt sicherlich mehr und besser, als der Schüler eines gewöhnlichen Lehrers einer frühern Zeit gelernt hat; aber die Schüler eines *Vittorino von Feltre*, eines *Trotzendorf*, eines *Johannes Sturm*, eines *Wolfgang Ratich*, eines *Comenius* und einiger andern Aelteren werden sicherlich besser unterrichtet worden sein, als die heutigen Schüler es in der Regel werden.

beschränkte; das Mittelalter und die Reformationszeit löste das Problem mit noch leichterer Mühe, weil die damalige Religion zu Hülfe kam, die eine knechtische Furcht vor Gott und ganz besonders vor dem Teufel früh in die Gemüther pflanzte, woran man denn die Menschen wie an einem Seil leiten und lenken konnte. (Heutzutage dürfte der pietistischen und jesuitischen Erziehung die Lösung desselben Problems nicht mehr so gut gelingen, weil die Welt im Ganzen und Grossen zu viel thut, um eine solche Erziehung unwirksam zu machen.) Was aber fangen wir nun an, in einer Zeit, wo der Staat sich erst um den Bürger bekümmert, wenn die Folgen der Unmoralität in der Gestalt von Verbrechen zum Vorschein kommen, und wo mit der Angst vor dem Teufel ganz und gar nichts mehr anzufangen ist? Unsre heutige Pädagogik weiss es nicht, und die Praxis, die recht gut fühlt, dass Vorstellungen, Ermahnungen und Strafen helfen können, aber eben so gut nicht helfen können, steht vollkommen rathlos da, und muss es dem Zufall überlassen, ob ein junger Mensch geräth oder missräth. Fichte, der freilich in keiner Weise Pädagog, aber doch ein Denker ersten Ranges war, hat das Problem zwar nicht gelöst, aber wenigstens gestellt, wenn auch in einer zu schroffen Form, indem er in der zweiten seiner Reden an die deutsche Nation (N. Ausg. 1824, S. 36—37) von der neuen (projectirten) Erziehung verlangte, dass dieselbe „die wirkliche Lebens-Regung und Bewegung ihrer Zöglinge, nach Regeln, sicher und ohnfehlbar müsse bilden und bestimmen können;“ dass sie „die Freiheit des Willens gänzlich vernichte, und dagegen strenge Nothwendigkeit der Entschliessungen, und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen hervorbringe, auf welchen Willen man nunmehro sicher rechnen und auf ihn sich verlassen könne;“ wobei er „in dem Anerkennen, und im Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings, den ersten Irrthum der bisherigen Erziehung und das deutliche Bekenntniss ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit“ sieht. „Denn indem sie bekennt, dass nach aller ihrer kräftigsten Wirksamkeit der Wille dennoch frei, d. i. unentschieden schwankend zwischen gutem und bösem bleibe, bekennt sie, dass sie den Willen, und da dieser die eigentliche Grundwurzel des Menschen selbst ist, den Menschen selbst zu bilden durchaus weder vermöge, noch wolle oder begehre, und dass sie dies überhaupt für unmöglich halte.“ — Was sagt nun die heutige Pädagogik dazu? Wenn wir Herbart ausnehmen, so weiss sie gar Nichts zu sagen; die Praxis stümpert bewusstlos fort und das Erziehen ist eine Lotterie. Die, welche sich auf die katholische Vorstellung eines dem Menschen beigegebenen Schutzengels verlassen, fahren manchmal noch am besten, sie gleichen wenigstens nicht dem Lichtwer'schen Affen mit der Uhr.

— Wir haben mit dieser Glosse über S. 1 und 2. auch bereits das Nöthige über die zunächst folgenden Seiten gesagt.

Hr. Curtmann meint S. 3, wir hätten „über alle technische Specialitäten (der Bildungswissenschaft) fast durchaus befriedigende Schriften“ — eine angenehme Vorstellung, die ich für ein schönes Traumbild halten und der ich darum ausdrücklich widersprechen muss, weil, wäre sie wahr, die deutschen Lehrer verächtliche Gesellen sein würden. Nein, die Grundursache des geringen Erfolges des Unterrichtes liegt in dem unvollkommenen Zustande der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, wobei auch der gewissenhafteste Erzieher und Lehrer nur zu oft auf ein blosses „Rathen und Meinen“ reducirt ist; erst in zweiter Linie kommen die Gebrechen der Lehrer und die ungünstigen Einflüsse des Lebens, die nur zu oft niederreissen, was die Schule mit Mühe aufgebaut hat. Ich fürchte, Hr. C. hat hier und da sowohl den Lehrern als dem Leben Unrecht gethan, weil er die Fehler dieser an Allem schuld sein lässt, während ich der Unwissenheit die Hauptschuld beimesse.

S. 6—7. Hr. Curtmann sieht nun das Mittel, den Schulen aufzuhelfen, darin, dass man „das Christenthum in das Volk, in die Schulen zurückführt.“ Er selber gesteht, dass ein solches Wort Alles oder Nichts bedeuten kann, je nachdem man es auslegt, wobei er mit dem, was ich in der Recension von Eyth's „Classiker und Bibel“ (Päd. Rev. II. S. 57.) über das Christliche gesagt, dass es nämlich eine Function ist, mit einer Constanten und einer Variabeln, übereinzustimmen erklärt. Also wieder ein „Heide“ mehr unter den deutschen Pädagogen; ich denunciire ihn Ehren-Hengstenberg.

S. 7—11 gibt Hr. C. einige vorläufige Begriffsbestimmungen über die Schulgattungen. Hier stimmt er, wie er selber bemerkt (S. 11) mit mir im Allgemeinen überein, doch nicht ganz: ich würde z. B. nie zugeben, dass „die Schule der arbeitenden Classe“ (die Volksschule) „der humanen Richtung, d. h. des Bestrebens, den Menschen zu dem Menschenideale heranzubilden,* in gewissem Grade entbehre, weil ihm nicht Zeit und Mittel genug gewidmet werden können. Eigentlich aber fehlt auch hier nicht einmal das Princip der Humanität, insofern dasselbe schon im Christenthum eingeschlossen lebt;“ — eben so würde ich nie den Gymnasien „mit Vergnügen das humanistische Lehrprincip zugestehen,“ weil der Humanismus eine verkrüppelte Ansicht ist und nur geistige Krüppel erziehen kann, auch wäre es gewiss nicht übel gewesen, wenn Hr. C. Volks- und Elementarschule unterschieden hätte, weil gerade der Umstand, dass man die Namen Volks- und Elementarschule *promiscue* gebraucht, die Leute an der Einsicht hindert, was dem Volksschulunterricht

* Das ist Aufgabe aller Erziehung. In jedem gegebenen Menschen steckt ein idealer Mensch, den die Erziehung realisiren muss. Wer davon Etwas abmarktet, der steht nicht auf dem christlichen, sondern auf dem antiken Standpunkte, der einem Aristoteles erlaubte, einen Unterschied zwischen Freien und Sclaven zu machen.

noch fast überall fehlt. Es fehlen uns aber fast überall die Volksschulen; was wir unter der Firma haben, ist meist nur Elementarschule.

II. Ursachen der geringen Wirkung der Schule auf das Leben. S. 12—92.

A. Allgemeine Ursachen. S. 12—16.

S. 12—13. Das hier über das Vergessen und Verlieren Gesagte beruht auf den gewöhnlichen Ansichten einer fabulosen Psychologie. Hrn. C. machen wir deshalb keinen Vorwurf, aber man muss es wissen, dass mit den mythologischen Vorstellungen der hergebrachten Psychologie Nichts, gar Nichts anzufangen ist, und dass eine auf der Grundlage dieser Psychologie begründete Pädagogik eben so wenig möglich ist, als eine Astronomie möglich wäre, wenn wir eine falsche Mathematik hätten.

S. 15. „Die Hauptursachen des frühen Verlustes des in der Schule gewonnenen Guten liegen ausser ihr" in der Laxheit unserer Sitten, in der Frühzeitigkeit der Genüsse, mit einem Worte in der Verweltlichung." Die „Verweltlichung" verstehen wir nicht, das Uebrige geben wir bis auf einen gewissen Grad zu, sehen aber bei dem vollständigen Mangel an aller politischen Bildung bei den meisten Zeitgenossen gar keine Hülfe, als etwa in einem ordentlichen Kriege, der wieder für einige Jahre französische und russische Armeen nach Deutschland bringt. Wenn einmal wieder für einige Jahre ein ordentlicher Druck, den jedes Individuum als solchen zu empfinden bekäme, auf den Deutschen gelastet hätte, der Himmel dann seinen Segen wieder zu ein paar Siegesjahren gäbe, und dieses Alles die Wirkung hervorbrächte, das, was Noth thut, zur allgemeinen Einsicht zu bringen: so wäre vielleicht zu hoffen, dass alsdann auch die Schulen einen günstigern Boden für einen erziehenden Unterricht fänden. Jetzt fehlt dieser Boden, weil in fast allen Köpfen ein Phantom von Freiheit spuckt. Ich sage, ein Phantom von Freiheit, und bin der Meinung, dass die wahre Freiheit (sub lege libertas), die uns allerdings Noth thäte, erst dann erstehen kann, wenn die falsche Freiheit in ihrem Wesen erkannt und abgeschafft worden ist. Diese falsche Freiheit ist die vom Allgemeinen den Individuen bewilligte Willkür des Privatlebens, die Freiheit, sich ökonomisch und sittlich zu Grunde zu richten. Männer, die in der Geschichte, namentlich der Republiken des Alterthums und des Mittelalters bewandert sind, werden verstehen, was ich meine; es den Andern deutlich zu machen, verlohnt sich schon darum der Dinte nicht, weil die Uebelstände, an denen wir leiden, mit Schreiben doch nicht zu heilen sind. Und wenn ich sage: wir, so meine ich mich selber mit, ich liege in demselben Spital krank, auch ich bin einmal daran gewöhnt, mein Privatleben mit absoluter Willkür zu führen, und es würde bei mir eines Zusammenraffens des innern Menschen bedürfen, diese

Privatfreiheit beschränkt zu sehen, um dafür bürgerliche und politische Freiheit einzutauschen, gesetzt irgend ein deutscher Staat böte sie. Wer bei den Fleischtöpfen Aegyptens erzogen ist, der passt nicht mehr in das gelobte Land; es ist schon Viel, wenn ein solcher noch der Einsicht fähig ist, dass sein Zustand doch eigentlich ein unwürdiger heissen muss. Ich bitte den deutschen Radicalismus, wenn er dies zufällig lesen sollte, dies nicht so misszuverstehen, als sei dies auch seine Meinung.

B. Uebermaass und Unzeitigkeit des Unterrichts.
S. 16—26.

S. 16—17. Hier ist zunächst von der unnützen Unterrichtslast die Rede, von der Schwächlichkeit der Jugend, von der unnatürlichen Unfrische u. s. w. Was die Schwächlichkeit betrifft, so hat Prof. Ehrenberg sehr gut nachgewiesen, dass es mit dieser Nichts auf sich hat; gegen die beiden andern Uebelstände glaube ich bei verschiedenen Anlässen die richtigen Mittel angegeben zu haben. Mich soll verlangen, ob ich es noch erlebe, dass die Schulverwaltungen der deutschen Staaten eins und das andre wenigstens versuchsweise anwenden.

S. 20—21. Uebrigens kann das, was Hr. C. über die Vielheit der Lehrobjecte sagt, leicht missverstanden werden, und ich fürchte fast, Hr. C. ist mehr Humanist als er selber weiss. Es muss noch Mancherlei in die Schulen gebracht werden, was noch nicht darin ist, nur muss man sich anders dabei anstellen als die „Wissenschaftlichen."

S. 21. Auch die Verdammung der Fachlehrer können wir nicht theilen. Hr. C. hat nur das momentan Fehlerhafte an dem System gesehen, bedenkt aber nicht, dass man diese Fehler entfernen kann und muss, und dann etwas übrig bleibt, dessen wir dringend bedürfen. Wie das ins Werk zu richten, habe ich zu verschiedenen Malen zu sagen versucht. Will übrigens Hr. C. sich von seinem Vorurtheil gegen die Fachlehrer heilen, so besuche er einmal die oberen Gymnasien (und h. Bürgerschulen; hier Gewerb- oder Industrieschulen genannt) zu Basel, Aarau, Bern, Zürich und Schaffhausen, wo es nur Fachlehrer gibt. Dass bei dem Fachsystem „die Disciplin aufs Aeusserste gefährdet" sei, davon wissen wir hier in Aarau wenigstens Nichts, ich für meine Person habe noch immer die Erfahrung gemacht, dass bei einem Lehrer, der für seinen Unterricht zu interessiren versteht, sich die Disciplin ganz von selber macht.

S. 22. Dagegen müssen wir Hrn. C's Zorn gegen die verderbliche Sitte, namentlich die Realschüler zu früh aus der Schule zu nehmen, theilen; was Hr. C. über das Nebeneinandertreiben der deutschen Orthographie und der Chemie sagt, mögen sich die gefälligst merken, denen ich Dasselbe 1840 schon einmal gesagt. Auch das württembergische Lateinlernen der kleinen Büblein kommt S. 23 vor.

S. 24. Ueberfüllung der Classen. Hier können nur Gesetze

helfen, welche ein Maximum bestimmen, über welches hinaus ein neuer Lehrer angestellt werden muss. — In dieser Beziehung sind nicht nur die Volksschulen, sondern auch viele preussische Gymnasien sehr zu beklagen. Müsste ich Classenlehrer in manchem preussischen Gymnasium sein, ich wäre in drei Jahren invalide.

S. 25. „Die maasslosen häuslichen Arbeiten" hängen mit der Maasslosigkeit im Unterrichte überhaupt zusammen. Wir haben eben keine rechten technischen Schulbehörden, die Behörden administriren blos, kennen das Innere der Schulen kaum. Allerdings haben einzelne Behörden — so der badische Oberstudienrath — eine Zeit für die häuslichen Aufgaben der Schüler bestimmt; in Hannover müssen alle Aufgaben, welche die Lehrer einer Classe stellen, in das Classenbuch eingetragen werden; aber alles das ist nur Palliativ: man müsste eine allgemeine Revision der Unterrichtsobjecte anstellen, die Partien genau bestimmen, die in jeder Classe vorzunehmen sind, und dann addiren und zusehen, dass die Summe für die Kraft der Schüler auch nicht zu gross wäre. Aber dies setzt eine wissenschaftliche Thätigkeit in Administrativbehörden voraus, wozu die Mitglieder derselben keine Zeit und meist auch keine Neigung haben.

C. Unterbrechung des Unterrichts und der Erziehung. S. 26—33.

Dass Schulversäumnisse viel schaden, ist bekannt. Hr. C. bringt dabei noch manches Andre vor. Gegen Einzelnes könnte man diese und jene Einwendung machen.

D. Ungewissenhaftigkeit vieler Lehrer. S. 33—38.

S. 33—35 ist in der Form der *caractères* von Labruyère eine Schilderung davon gegeben, die man nachlesen möge; nur möchte ich fast meinen, dergleichen sei etwas ganz anders als „Schlendrian." Uebrigens hat Hr. C., weil er einen ganzen Haufen von Fehlern auf Ein (blos gedachtes) Individuum häuft, eine Carricatur geliefert, in der sich Niemand erkennen wird; er hätte besser gethan, ein Dutzend Porträts zu zeichnen und an diese die verschiedenen Fehler zu vertheilen. — S. 35—38 wird auch den (geistlichen und weltlichen) Aufsehern von Volks- und höheren Schulen der Spiegel vorgehalten. Die Schulinspection ist Nebenamt für Geistliche, Justiz- und andre Beamte und wird darum nur halb versehen. Was Hr. C. über die schulaufsehenden Pfarrer sagt, stimmt ziemlich mit dem überein, was Ref. bei mehreren Anlässen in der Revue ebenfalls gesagt hat. Vielen wird es nicht gefallen, dass Hr. C. das Verhältniss zwischen Kirche und Schule nicht als das von Mutter und Tochter, sondern als das zwischen Mann und Frau auffasst. Uebrigens wäre zu wünschen, die HH. Pfarrer wollten sich die ihnen S. 38 gegebene Ermahnung zu Gemüthe führen.

E. Unwissenheit und Einseitigkeit vieler Lehrer. S. 38—43.

Ref. kann diesem Titel nur ein dreimaliges Hört! beifügen; sie ist in der That arg, die Unwissenheit sehr vieler Lehrer, und zwar ganz besonders derjenigen an höheren und höchsten Schulen.

Hr. C. schilt hier wieder die Fachlehrer (S. 39), zuerst die Philologen, dann auch deren Gegner, wobei er Liebig anführt, der gewiss nicht dahin gehört, so wenig wie die meisten jener guten Leute, die an deutschen Gymnasien unter dem Brouillontitel „Philologen" herumlaufen, Fachlehrer sind. Leider Gottes fehlt es uns an „Fachlehrern" gar sehr; manches Gymnasium hat keinen einzigen. Wenn man mit der Zeit das thun wollte, was vom Ref. bei verschiedenen Gelegenheiten vorgeschlagen worden ist (z. B. „Ueber Wesen etc. S. 117 ff.), so würden die Klagen über die „Fachlehrer" bald verstummen. Was Hr. C. so nennt, verdient den Namen gar nicht. Vor der Hand hat man in Deutschland, wo das Institut der Fachlehrer fast ganz unbekannt ist (in der Schweiz hat man es da und dort zu weit, nämlich bis in die Pro-Gymnasien und niederen Realschulen, ausgedehnt), nicht auf die Fachlehrer, sondern auf die Alleslehrerei der sogenannten „Philologen" zu schelten, was übrigens Hr. C. selbst thut. Man lese die lächerlich-traurige Anekdote S. 40 (n. 2) und die ganze Seite überhaupt. Diese Uebelstände können erst dann verschwinden, wenn man allen, die Lehrer werden wollen, ein gründliches theoretisches und praktisches Studium der Pädagogik und der Scholastik möglich macht, und ferner die Prüfungsreglements dahin ändert, dass sämmtliche Gymnasial- und Realschul-Lehramtscandidaten zuerst eine allseitige Prüfung für die unteren und mittleren Classen machen müssen, und hinter dieser Prüfung für diejenigen, welche zur Ehre des Fachlehrers gelangen wollen, eine neue, höhere, auf ein bestimmtes Fach gehende Prüfung angeordnet wird.

Die Klage über die Buntscheckigkeit der Realschulen (S. 41) würde ebenfalls verstummen, wenn man das thun wollte, was in des Ref. Schrift „Ueber Wesen" etc. S. 126 ff. und S. 99—103 vorgeschlagen ist.

Ueber den (an Gymnasien und h. Bürgerschulen doch wohl seltenen) Fall, dass „gewisse moderne Methodiker ihre Unwissenheit mit pädagogischen Künsten zudecken wollen," wird S. 42 (n. 1.) eine prachtvolle Anekdote erzählt, und Ref. muss den Seufzer über die Ignoranz vieler Unternehmer von Privatlehranstalten (S. 43) ebenfalls gerecht finden. Nur hoffe ich viel weniger als Hr. C. vom Staate (S. 43), indem ich in dem Glauben, der Staat verstehe und könne Alles besser als die Privaten, nur einen Aberglauben sehe. Den Bureau- und Kanzleimenschen ist dieser Aberglaube natürlich — denn wer glaubt nicht gern an Dogmen, die ihm nützen? —; Pädagogen sollten aber frei davon

sein und eher auf Mittel sinnen, wie zu einer Gesetzgebung zu kommen wäre, die auch in den deutschen Staaten echten Erziehern und Lehrern es möglich machte, in Privatanstalten Leistungen zu erzielen, die in öffentlichen Schulen vor der Hand nicht zu hoffen sind. Namentlich in Preussen ist durch die Cabinetsordre vom 10. Juni 1834 und durch die Instruction zur Ausführung derselben vom 31. Dec. 1839 * die Errichtung von Privat-Lehr- und Erziehungsanstalten ganz von dem *bon plaisir* der Behörden abhängig gemacht; gleich der erste §. der Instruction spricht (mit einer übrigens lobenswerthen Offenherzigkeit) aus: „Privatschulen und Privat-Erziehungsanstalten sollen nur da, wo sie einem wirklichen Bedürfnisse entsprechen, also nur an solchen Orten gestattet werden, wo für den Unterricht der schulpflichtigen Jugend durch die öffentlichen Schulen nicht ausreichend gesorgt ist.“ Ich sehe gar nicht ein, warum die Radicalen auf Preussen so schelten; was kann es Radicaleres geben als dieser §.? Ref. kommt selten in den Fall, französische Einrichtungen zu loben; aber man muss der Wahrheit die Ehre geben: der so eben vom französischen Unterrichtsministerium der Pairskammer vorgelegte Entwurf zu einem Gesetze über den Secundarunterricht ist wahrhaft liberal und zugleich conservativ, während jene vom Preussischen Staatsministerium erlassene Instruction ein Amalgam von radicalen und absolutistischen Ansichten ist. ** Man wolle meine Meinung nicht so auffassen, als verlangte ich für Deutschland eine sogenannte Unterrichtsfreiheit, wie sie in der Union, in England und in Belgien besteht: nein, wer lehren und erziehen will, soll dem gemeinen Wesen Bürgschaften für seine wissenschaftliche und sittliche Tüchtigkeit geben; weiter aber kann das Recht des Staates nicht gehen.

Hr. C. schliesst diesen Abschnitt mit dem Satze: „Die Abhülfe (vieler Uebelstände im Leben) erwartet die Welt von der Schule, diese vom Staate, ohne dessen Beistand sie gegen so mächtige Gegner Nichts vermag.“ Nach des Ref. Meinung kann unter solchen Umständen die Welt lange warten, indem der Staat eben so wenig die Macht hat, das zu geben, was Hr. C. von ihm verlangt, als ein Vogel Milch geben kann. Wenn man sich doch endlich einmal zum Bewusstsein bringen wollte, dass in dem Worte Staat sehr viele Begriffe stecken; dass der moderne Staat mit dem antiken Staate nicht verglichen werden kann, so wenig als mit dem mittelalterlichen Patrimonialstaate. Die unorganische Verbindung der Idee des antiken und derjenigen des

---

* Päd. Revue, Bd. I. S. 404—408.

** Das Radicale darin ist dieses, dass der Staat gradezu den Unterricht zu einem Staatsmonopol macht wie die Salzregie; das Absolutistische, dass die ausnahmsweise zu ertheilende Erlaubniss zur Anlegung von Privatschulen nicht Jedem gegeben werden muss, der die durch das Gesetz zu bestimmenden Garantien leistet, sondern in das Ermessen der Verwaltung gestellt ist.

mittelalterlichen Staates hat uns den Absolutismus erzeugt; die unorganische Verbindung der antiken und der modernen Staatsidee den heutigen Radicalismus. Der heutige Staat kann nur aus der Gegenwart verstanden werden; wer ihn begreifen will, muss alle Gedanken an Athen, Sparta und Rom fahren lassen. Der heutige Staat ist nicht, wie Hegel es von den antiken Republiken abstrahirt hat, „das sittliche Universum," und es ist nichts als eine Thorheit, sich vom Staate irgend Etwas für Hebung der inneren Sittlichkeit zu versprechen. * (Man vergl. übrigens hierüber des Ref. Artikel: Die Volksschule als Staatsanstalt; Päd. Rev. Bd. VI. S. 324 ff.) Man muss allmälig dahin kommen, einzusehen, dass zwischen das Individuum und die öffentliche Gewalt ein Mittleres gestellt werden muss, das in zwei Formen zu existiren hat, in einer obligatorischen als Corporation, in einer facultativen als Verein. (In diesem Mittleren ist auch das republikanische Bedürfniss des Menschen zu befriedigen.) Von Corporationen und Associationen haben Schule und Kirche sittlichen Beistand zu erwarten, nicht aber vom Staate: die Hoffnung möge man fahren lassen. Ich rede vom Staate wie er heute möglich ist und sich immer mehr entwickelt: gelänge es den Radicalen irgendwo, ihre Ideen zu realisiren, so machten sie uns ein „sittliches Universum," worin Wissenschaft, Kunst und Religion grade so administrirt würden, wie man jetzt die Finanzen oder die Landesgestüte verwaltet. Nur ist der Uebelstand dabei, dass Wissenschaft, Kunst und Religion ihren Zauber verlieren, wenn sie in die Gewalt des Staates fallen — eine Thatsache, die man an den Haus-, Hof- und Staatskirchen beobachten kann, wenn man die ethische Wirksamkeit derselben mit derjenigen freier Kirchen vergleicht. Sogar Urproduction, Gewerbe und Verkehr verlangen vom Staate hauptsächlich nur eine negative Thätigkeit, nämlich Schutz, Hinwegräumung von Hindernissen, und kränkeln leicht, wenn der Staat zu positiv auf sie zu wirken unternimmt; Wissenschaft, Kunst und Religion sind ihrer Natur nach noch viel empfindlicher, und fast Alles, was der Staat für sie thun kann, ist, dass er da mit seinen Mitteln zu Hülfe kommt, wo die Mittel der kleineren Genossenschaften und der Einzelnen nicht ausreichen. Nicht als sollte man die Ministerien der Culturangelegenheiten abschaffen und sich lediglich auf das *Laissez faire et passer* beschränken; nur das ist zu bemerken, dass ein Unterschied zwischen einer Pflege und Unterstützung der Culturangelegenheiten durch den Staat und der bisherigen Praxis ist, die auch diese Dinge glaubt verwalten zu können, wie man Justiz, Polizei, die Finanzen u. dgl. verwaltet.

---

* Napoleon wusste das recht gut; der Ausdruck *la morale publique*, welche der Staat allerdings schützen muss, rührt von ihm her. Man vgl. die Verhandlungen des Staatsraths über den *Code Napoléon*. — Auch Friedrich Wilhelm IV. weiss es, wie der neue „Schwanenorden" beweist.

F. Irrthümer vieler Lehrer in Methode und Pädagogik. S. 43—51.

Hier bringt Hr. C. eine ganze Litanei von Uebelständen zur Sprache, die alle darauf hinauslaufen, dass bei den meisten Lehrern höherer Schulen, namentlich bei Gymnasiallehrern, die Methodik für „dummes Zeug“ gilt. Hülfe ist dagegen nur in der Gründung von pädagogischen Professuren auf den Universitäten und nebenbei von scholastischen Seminaren, über die ich in d. Bl. (Bd. II. S. 274—275) und in der Schrift „Ueber Wesen“ etc. S. 115—116 meine Meinung gesagt habe. Freilich muss auch der Lehrerberuf bedeutend einträglicher werden als er dermalen noch ist, damit sich ihm auch solche Talente widmen können, die, bei aller Neigung für den Beruf, ihn doch nicht ergreifen, weil sie nicht Lust haben, auf das Gute dieser Welt zu verzichten.

Uebrigens hätte Hr. C., wenn er das Pathologische in der Schulpraxis berühren wollte, viel mehr beibringen können, als er thut. Zuerst (S. 45) redet er von einem ungeschickten Gymnasiallehrer; S. 46 ist von den Franzosen an unsern Schulen die Rede, und ich kann Hrn. C. nur danken, dass auch er ein gutes Wort für die Lehrer neuerer Sprachen einlegt. S. 47 geht er zu den Volksschulen über, und hier sagt er zuerst den HH. Pfarrern ins Gesicht, ihre pädagogische Bildung sei bis zu dem Grade mangelhaft, dass nur die Minderzahl der Geistlichen den Religionsunterricht mit dem nämlichen Erfolge zu ertheilen im Stande sei, als die besseren Volksschullehrer; in den vielen Prüfungen, denen Hr. C. beigewohnt hat, habe er kein Dutzend Geistliche kennen gelernt, welche ohne grobe methodische Fehler unterrichten oder katechisiren — eine Erfahrung, die Ref. auch für einige ihm näher bekannt gewordene Localitäten bestätigen muss.* Nicht nur für die künftigen Schulmänner, ganz besonders auch für die künftigen Diener des göttlichen Wortes sollte man auf jeder Universität eine ordentliche Professur der Pädagogik gründen und die Studiosen der Theologie bei ihrem Examen auch über Erziehung, Unterricht und Volksschulwesen prüfen; nicht um den Herren die Leitung der Volksschulen anvertrauen zu können, — denn dazu brauchen wir Fachmänner, — sondern um sicher zu sein, dass die Herren erstens ihren Confirmandenunterricht mit einigem Erfolge geben können, und zweitens, sie so viel vom Volksschulwesen verstehen, dass das Gesetz, ohne die Sache zu gefährden, die aus manchen Gründen wünschenswerthe Bestimmung enthalten kann: „Der Pfarrer der Gemeinde ist von Amtswegen Mitglied der Gemeindeschulpflege.“ — S. 48 kommt Hr. C. auf die Becker'sche Grammatik und die Wurst'sche Sprachdenklehre. Er urtheilt über die Sache ungefähr

* „Was hat der Mensch?“ fragte beim vorigjährigen Osterexamen ein als Religionslehrer eines Gymnasiums angestellter *verbi divini minister* einen Schüler. Als Antwort wurde erwartet: „Leidenschaften.“

wie der Ref., und nennt als das Charakteristische „des gegenwärtigen Sprachunterrichts in der Volksschule:“ dass „Contraste zwischen der grammatischen Subtilität und dem kindisch faden Inhalte zu Tage kommen.“ Wenn dann Hr. C. S. 50—51 meine Vorschläge für den Muttersprachunterricht „den geraden Gegensatz gegen die heuristische Methode Wurst's“ nennt, so glaube ich, dass dies auf einem Irrthum beruht. Ich habe keine Ursache, das hier zu urgiren, da Hr. C. in einer später geschriebenen Note zu dieser Stelle von meinen Bestrebungen sagt, dass sie ihm nun befreundeter erscheinen als zu der Zeit, da die Abhandlung geschrieben wurde. Finde ich je Zeit, ein Deutsches Lese- und Lehrbuch für Elementarschulen drucken zu lassen,* so hoffe ich, auch Hrn. C. noch mit dem Auswendiglernen zu versöhnen, wenn es die „Anfänge der Sprachkunst“ (im Deutschen Sprachbuch) noch nicht sollten gethan haben. Zu meiner Freude hat übrigens Hr. Dr. Ruthardt es übernommen, das Memoriren bei unsrer „rationellen“ Pädagogik wieder zur Anerkennung zu bringen, so dass ich mich auf das, was er über die Nothwendigkeit des Memorirens gesagt hat, beziehen kann. Freilich redet Hr. R. nur vom Memoriren beim Erlernen fremder Sprachen, so dass mir gelegentlich zu beweisen bleibt, dass man es auch beim Muttersprachunterrichte — falls dieser mehr als Unterricht in der Grammatik sein und ein praktisches Resultat haben soll — nicht entbehren mag.

G. Charakterschwächen vieler Lehrer. S. 51—64.

Manches, was in diesem Abschnitte behandelt und auch vom Ref. bei verschiedenen Anlässen bekämpft worden ist, wäre vielleicht schicklicher unter eine andere Rubrik gestellt worden, da, meiner Ansicht nach, die Gelehrtthuerei im Unterricht wenigstens eben so sehr in dem Mangel an pädagogisch-scholastischer Einsicht als in der Eitelkeit ihren Grund hat, was auch von dem Missbrauch der Grammatik und Mathematik im Elementar- und Volksunterricht gelten dürfte. Und sollten einmal Charakterschwächen aufgezählt und gerügt werden, so war noch viel mehr zu nennen, was schlimmer ist und schlimmer wirkt als die von Hrn. C. gerügte Eitelkeit. Doch ich folge seinem Gedankengange. Er tadelt also zunächst die Eitelkeit, die sich „bei den geringeren Kategorien ** zum Dünkel steigert.“ (S. 52) Beiläufig wird auch hier der Mangel an technischer Befähigung in so vielen hohen Schulbehörden erwähnt, jedoch versagt sich Hr. C., über diesen Gegenstand ausführlich zu werden, was zu bedauern ist, da man endlich einmal anfangen sollte, die Leistungen derjenigen Beamten, die in den verschiedenen deutschen Staaten die Oberleitung

* Von Hrn. Rector *Otto* in Mühlhausen ist eine Schrift angekündigt, die, der vorläufigen Ankündigung nach zu urtheilen, das ausführlich darstellen wird, was ich da und dort angedeutet habe.

** In sofern damit die Elementar- und Volksschullehrer gemeint sein sollen, hätten wir lieber eine andre Bezeichnung gewünscht.

des öffentlichen Unterrichts in Händen haben, in den Tiegel der Kritik zu werfen.

Aus dieser Eitelkeit der Lehrer folge nun die Gelehrt- und Vornehmthuerei in Gymnasien, Realschulen und Schullehrerseminaren. Was Hr. C. hier rügt, habe ich den zunftmässigen Unterricht genannt (Ueber Wesen etc. S. 16) und dem echten schulmässigen Unterricht (Ebend. S. 127—131) entgegengestellt. Wenn Hr. C. den Gegenstand noch einmal überdenken will, so wird er grade hier finden, dass wir echte Fachlehrer in den oberen Classen haben müssen, damit diese Gelehrtthuerei verschwinden könne; denn nicht diejenigen Lehrer, die in der That Gelehrte sind, machen sich dieses Fehlers schuldig, sondern diejenigen, die eben keine Gelehrte, sondern nur sogenannte „Philologen" sind — in dem oben gebrauchten Sinne nämlich. Ein „Oberlehrer," der sich auf seine Lectionen „präpariren" muss, ist ein schrecklicher Mensch für die Schüler: was er morgens gelernt hat, das lehrt er nachmittags schon; ein Fachlehrer dagegen, der nicht weiss, was „sich präpariren" heisst, weil er ein für allemal präparirt ist, kommt, wenn er sonst Verstand und pädagogische Bildung hat, gar nicht in die Versuchung, aus dem schulmässigen Unterricht herauszufallen: ob er nun in der obersten Classe oder in der untersten stehe, ihm ist alles, was er in der Schule treibt, elementar, weil er viel mehr weiss als er in der Schule sagen darf, und weil er für seinen wissenschaftlichen Mittheilungstrieb einen andern Ausweg hat als die Classe. *

Ueber die Schullehrerseminare (S. 54—55) fürchte ich, mit Hrn. C. nicht gleicher Ansicht zu sein. Hr. C. scheint mir von der Volksschule und der Bildung, welche der Beruf des Volksschullehrers fordert, eine viel zu geringe Meinung zu haben. Schullehrerseminare, wie Hr. C. sie für die rechten zu halten scheint, sollten meiner Meinung nach gar nicht existiren: was in ihnen geleistet wird, lässt sich auf viel wohlfeilerem Wege erreichen, wie Oestreich zeigt. Ich habe indess in den Glossen zu v. Hippel's Sendschreiben (Päd. Rev. Bd. II. S. 266—275) meine Gedanken über Schullehrerseminare geäussert und erlaube mir, darauf zu verweisen.

Dagegen müssen wir den Excurs über die Verwendung der Becker'schen Grammatik in den Volksschulen (S. 55—58) in allen Punkten unterschreiben. Hr. C. gibt dabei wieder ein paar Anekdoten zum Besten, die gut sind. Ich habe als Examinator von Aspiranten auf Lehrerstellen an Realschulen und als Redacteur der Revue ähnliche Erfahrungen gemacht.

Auch der Thesis, dass die Mathematik kein Ersatz für die

---

* Beiläufig, und um doch nicht blos Referent, sondern auch einmal Recensent zu sein, sei bemerkt, dass die S. 54 gegebene Verdeutschung des Witzes von der *altera pars Petri* (n. 4.) falsch ist. Dieses Witzwort entstund zu Paris, als *Petrus Ramus* Philosophie lehrte und eine neue Logik schrieb. Die *altera pars* bedeutet das judicium.

Sprachen als Bildungsmittel in Realschulen sein oder werden könne (S. 59—63), muss ich durchaus beistimmen (wie ich mich denn bei verschiedenen Anlässen den Realisten gegenüber in gleichem Sinne geäussert), doch möchte ich nicht die ganze C'sche Argumentation gelten lassen. Dass Mathematik (und Naturwissenschaften), verglichen mit den Sprach- und Litteraturstudien, an ethischen, folglich an educatorischen Elementen arm sind, behaupte ich selbst; dagegen muss ich die „unabstreitbare Dürftigkeit der Ideen," der sog. Elementarmathematik bestreiten. Die Elementarmathematik ist weder ärmer noch reicher an Ideen als die Logik und die Grammatik, und sie hat mit diesen beiden gleiche Dignität; dass Alles in der Elementarmathematik „nur eine einzige Auflösung haben soll," ist mir nicht bekannt, vielmehr ist es gerade darum, weil der mathematische Stoff ein Todtes ist, indem keine innre Entwickelung stattfindet, einer der Reize der Mathematik, dass man auf dem Wege der Combination jedes Problem in sehr viele Stellungen bringen und so die Auflösungen vervielfältigen kann; — auch ist das „Congruiren" eine Geistlosigkeit, die nur vielen Mathematikern, nicht aber der Mathematik zur Last fällt: ich wenigstens habe in der Zeit, wo ich Elementarmathematik zu lehren hatte, bei den Sätzen von der sog. Congruenz der Dreiecke nie zwei Dreiecke zeichnen lassen, sondern einfach gezeigt, dass ein Dreieck durch drei Dinge bestimmt wird.

Noch viel weniger aber kann ich Hrn. C. in seiner Polemik gegen die Pestalozzi-Schmid'sche Raumformenlehre beistimmen (S. 62), obschon auch ich mit dem seligen Dinter sage: behüte uns Gott vor Bauern, die mehr von Winkeln und Parallelen als von Gott und ihren Pflichten wissen. * Vielmehr bin ich der Meinung, die Raumformenlehre dürfe in keiner Schule fehlen, sie müsse schon in der Elementarschule beginnen; sie müsse in den unteren Gymnasial- und Realschulclassen als Propädeutik zur Geometrie, und in den Volksschulen statt dieser selbst dienen, so jedoch, dass man das Leichteste aus der geometrischen Theorie jener geometrischen Morphographie hinzufügt. Ich fasse die Raumformenlehre als geometrische Propädeutik und zugleich als einen hochwichtigen Bestandtheil der Bildung der Anschauung. Gerade darum, weil so viele Lehrer der Mathematik an Gymnasien und Realschulen diese Propädeutik versäumen, hat der mathematische Unterricht nur bei den wenigen starken und phantasiereichen Köpfen Erfolg, die Zweierlei auf Einmal thun, nämlich die mathematischen Gestalten und die Gesetze derselben gleichzeitig auffassen können, was nicht Jedermanns Sache ist und ungefähr so, als wollte man den zoologischen Unterricht mit der Physiologie beginnen und dabei gleichzeitig die zoologische

* Nämlich ungefähr so hat Dinter geschrieben; die Stelle ist mir nicht zur Hand.

Organographie und Anatomie abhandeln, oder auch, als wollte man beim geographischen Schulunterricht die Erdbeschreibung an die Geophysik knüpfen. Ich glaube demnach, dass die „pädagogischen Feldmarschälle“, die Lehrbücher der Raumformenlehre geschrieben, die Welt nicht „irre geführt“ (S. 63), sondern ihr vielmehr ein Licht angezündet haben, für das sie dankbar zu sein hat. Und wenn die Dorfschullehrer endlich ihre Volksschulen als „unrechtmässiger Weise beschränkte und niedergehaltene Realschulen ansehen“ (S. 58), so haben sie so Unrecht nicht, in sofern man unter Realschulen nicht norddeutsche Real- (h. Bürger-) schulen, die den Gymnasien fast parallel gehen, sondern süddeutsche Realschulen, namentlich württembergische und schweizerische Secundarschulen versteht, sintemalen diese sog. Realschulen, wenn man das Französische abrechnet, nichts sind als das, was gute Volksschulen sein sollten und sein würden, wenn man es nicht wohlfeiler fände, den gemeinen Mann lediglich auf die — ungenügende — Elementarschulbildung zu beschränken und nur für Einzelne, unter der Firma von Realschulen, Volksschulen zu errichten. Uebrigens beziehe ich mich auf das, was Päd. Revue Bd. II. S. 253 ff. über die Volksschulen gesagt ist.

Neben der Eitelkeit nennt Hr. C. S. 63 noch die „Schreibseligkeit.“ Hier nun scheint mir der Satz: „Grosse Gelehrte, berühmte Schriftsteller sind selten gute Schulmeister“ eine Gedankenlosigkeit zu sein. Grosse Gelehrte, berühmte Schriftsteller sind, wenn sie ein Schulamt haben und übrigens Lehrgabe, sicherlich in der Regel gute Lehrer; das Schreiben scheint mir nur da dem Amte schaden zu können, wo es ohne innern Beruf, ohne wahrhafte Berechtigung getrieben wird, sei es nun im Dienste des Buchhändlers, weil man Geld braucht, oder im Dienste der Eitelkeit, weil man „auch Schriftsteller sein will.“ Das ist freilich betrübt, wenn ein Lehrer Bücher schreibt, der nichts Eigenes zu sagen hat. Hat aber Jemand Etwas zu sagen, so lasse man ihn in Gottes Namen schreiben, wenn er seine freien Stunden lieber in seiner Studirstube als im Wirthshause, oder im Club oder im Salon zubringt. „Sehe Jeder, wie er's treibe; Eines schickt sich nicht für Alle.“

H. Gespanntes Verhältniss der Schule zur Kirche. S. 64—70.

Hier spricht sich Hr. C. in einem durchaus billigen Sinne aus; Glossen kann ich sparen.

I. Ungünstige äussere Stellung der Lehrer. S. 70—77.

Auch hier redet Hr. C. wie ein Mann, dem die Sache am Herzen liegt und der sie kennt. Freilich gibt er dem Schlendrian noch immer zu viel zu, wenn er es in der Ordnung findet (S. 72), dass sich die Einnahme eines Regierungsrathes zu der eines gelehrten Conrectors wie 8 : 3 verhalte. Ich will es offen bekennen, sollten mich auch alle deutsche Regierungsräthe aus-

lachen, dass ich gar keine Nothwendigkeit einsehe, Regierungsräthe* so viel höher zu besolden als Lehrer an Gymnasien und h. Bürgerschulen. Dass ein Regierungsrath etwas besser besoldet sein muss, wie ein Gymnasiallehrer (etwa 5 : 4, allenfalls 11 : 8), finde ich in der Ordnung, einmal weil er weniger Freiheit geniesst als ein Lehrer, die Abhängigkeit von den Vorgesetzten bei ihm grösser ist; dann weil seine Arbeit eine ungemessene ist, während das Pensum des Lehrers bestimmt ist und mehr Freistunden gestattet;** endlich weil seine Arbeit in einem ganz andern Sinne beschwerlich ist als die Arbeit des Lehrers. Und so ist es auch billig, dass der Gehalt eines Ministerialraths (in Preussen die sog. Geh. Ober-Regierungsräthe) etwas höher sei als der eines ordentlichen Universitätsprofessors, einmal aus den obigen Gründen, dann weil der Professor aus Honoraren nebenbei Viel einnehmen kann.*** (Vgl. übrigens Päd. Revue Bd. IV S. 231—235). Die jetzige Unverhältnissmässigkeit dagegen ist absurd und Ref. gesteht, keinen Begriff davon zu haben, wie so viele Lehrer leben, die nichts haben als ihre Besoldung. Vom Staate ist in diesem Stücke die Haupthülfe sicherlich nicht zu erwarten, sie muss vom Publikum, vom Bürgerstande kommen; erstarkt das Bürgerthum in Deutschland, entwächst es der allgemeinen Beamtenbevormundung, so kann man versichert sein, dass es allmälig für die Gemeinden und sonstigen Genossenschaften ein Ehrenpunkt werden wird, ihre Diener nicht schlechter zu stellen als der Staat die seinigen stellt. Aeusseren Rang können die Gemeinden und Corporationen freilich ihren Beamten nicht geben, aber das ist auch unnöthig: am besten fehlen ohnedies Kunst, Wissenschaft und Religion, wenn die Diener dieser sittlichen Mächte, wenn Künstler, Gelehrte und Geistliche gar nicht mit den Justiz-, Verwaltungs-, Militairs- und sonstigen Staatsbeamten rangiren, wenn sie gar keinen Rang haben. Man kann eben Ungleichartiges nicht vergleichen. Bleiben die Lehrer (und den Geistlichen ist Gleiches zu rathen) dem Bürgerstande treu, halten sie sich so weit als möglich vom Staate entfernt,

---

* Ich meine hier die Mitglieder der Bezirks- oder Kreisregierungen, nicht die Ministerialräthe. (In den schweizerischen Republiken sind die Regierungsräthe, was in monarchischen Staaten die Minister).

** Ich denke hier an Preussen, wo, wie ich von einigen als Regierungsräthe angestellten Freunden weiss, die Arbeit dieser Beamten oft 10—11 Stunden täglich in Anspruch nimmt. In den höchsten Stellen ist die Arbeit noch grösser, wie denn der Minister *von Herzberg* (in dem in *Schmidt's* Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, Heft I, gedruckten Précis de sa carrière diplomatique, S. 23) von sich erzählt, dass er täglich 16—18 Stunden in Staatsgeschäften gearbeitet habe. In einigen andern deutschen Staaten sollen die HH. Regierungsräthe es bequemer haben.

*** In den schweizer Republiken sind die Professoren der Cantonalanstalten, obgleich ihr Gehalt nicht hoch ist, vergleichungsweise am höchsten besoldet, indem sie ungefähr denselben Gehalt ziehen wie die Mitglieder der Regierung und des Obergerichts.

so können sie die Hoffnung nähren, dass sich mit der Zeit das bessere Einkommen und damit auch der Rang finden wird.

Und darum kann ich dem Vorschlage des Hrn. C., der Staat solle die Lehrer und die Stellen classificiren, nicht beistimmen, wie ich schon in dem Artikel über Hrn. Wander's Schrift gesagt habe. Vom Staate verlange ich nur ein gutes Schulgesetz, welches bestimmt, was die Schulgenossenschaften ihren Lehrern an Elementar- und Volksschulen, an h. Bürgerschulen und an Gymnasien aussetzen müssen, * wobei allerdings eine gewisse Classification der Schulen bestehen könnte und der Staat ärmere Genossenschaften durch Zuschüsse unterstützen müsste. Hr. Provinzialschulrath Dr. O. Schulz (A. a. O. S. 457) ist ungefähr gleicher Meinung.

Eben so wünschte ich nicht, dass die Staaten Hrn. C's Wunsch erfüllten und Mittel ergriffen, die Lehrer als Stand auszuzeichnen. (S. 75). Dagegen wünschte ich, die Lehrer jedes Landes möchten allmälig so viel *esprit de corps* und Selbständigkeitsgeist in sich ausbilden, um sich eine corporative Verfassung zu geben — Etwas, das freilich bei gegenwärtigen Zeitläuften von der herrschenden Bureaukratie, die nur Atome duldet, als Rebellion angesehen und mit allen Mitteln der Staatsgewalt gehindert wird. Ein weiterer Grund für die Lehrer und die Geistlichen, zum Bürgerthum zu halten; denn dieses muss erst, in Verbindung mit der fürstlichen Macht, ** die jetzt regierende Schreiberei wieder in ihre naturgemässe Stellung zurückgebracht haben, ehe Schule und Kirche ihr richtiges Verhältniss zum Volke und zur Staatsgewalt finden und Lehrer und Geistliche *** diejenige Freiheit erringen können, die ihnen zu einem gedeihlichen Wirken nöthig ist und die im Begriffe der Sache liegt. Dergleichen muss indess aus der Entwickelung der Zustände sich ausbilden; die Regierungen können solche Freiheit nicht geben, wenn sie auch geneigt dazu wären, weil sich Freiheit überhaupt nicht geben lässt. Bis wir in Deutschland dieses Ziel erreicht haben (wir erleben es nicht, aber unsre Kinder vielleicht) mag es mit Dank anzunehmen sein, dass die Regierungen da und dort einen durch schulmännisches Verdienst oder wissenschaftliche Leistungen hervorragenden Lehrer „auszeichnen", ihm ein Bändchen oder einen Titel anhängen. Nur

---

* In einem grossen Staate, wie Preussen, müsste das Gesetz für jede Provinz ein andres sein: Rheinland ist nicht Posen, Sachsen nicht Pommern.

** Republikanisirende Radicale und bureaukratische Absolutisten sind ersucht, diesen Zwischensatz nicht zu übersehen, damit mich Jene nicht als ihren Meinungsgenossen loben und Diese sich besinnen, ehe sie meine Ansicht als staatsgefährlich ausschreien. Sie ist nur den Dienern, die sich als Herren geriren möchten, gefährlich, et voilà tout. Ich möchte den Fürsten höher gestellt sehen, als wenn er blosser Chef der Regierung ist; ich möchte ihn als *moderator reipublicae*, als Oberhaupt des Volkes, der Regierten wie der Regierenden, sehen.

*** Und die Schriftsteller.

sollte diese Auszeichnung selbst nicht wieder eine Art Geringschätzung des Standes involviren. Denn als eine solche hat man es doch beinahe anzusehen, wenn man Polizeidiener, Gensdarmen, Thürsteher, Ofenheizer, fürstliche Domestiken und Volksschullehrer mit demselben sogen. Ehrenzeichen bedacht sieht, oder wenn man einen ausgezeichneten Professor dadurch zu ehren glaubt, dass man ihm den Titel eines Beamten einer andern Branche des öffentlichen Dienstes anhängt, gleichsam als könnte man einen Violinvirtuosen dadurch ehren, wenn man ihm den Titel eines geheimen Paukenschlägers beilegte. Etwas anders ist es nicht, wenn man Professoren der Philologie, Mathematik, Chemie, Philosophie u. s. w. als „Geheime Regierungsräthe" charakterisirt sieht, grade als sei der Katheder ein schlechterer Platz als die Kanzlei. Sogar die „Erhebung in den Adelstand" — Etwas, was sich kerngesunde Naturen, wie die beiden Niebuhr, schönstens verbeten haben — ist nicht so absurd als dieses Behängen mit Titeln, die nicht aus dem Kreise der Wirksamkeit desjenigen genommen sind, der dadurch geehrt werden soll.

Schliesslich ermahnt Hr. C. die Vorfechter der Lehrer, nicht den Geist der Unzufriedenheit nähren zu wollen (S. 76). Maass halten ist nun freilich das Beste, wie die Griechen schon wussten; leider ist das Maass eine subjective Kategorie, und Hr. C. kann überzeugt sein, dass er selbst bei nicht Wenigen für einen Aufreizer gelten wird, wie Jeder, der Missbräuche aufdeckt und bekämpft, bei denjenigen für einen Ruhestörer und Revolutionär gilt, die von den Missbräuchen Nutzen ziehen. *Pourquoi changer? ne sommes-nous pas bien?* meinte ein Generalpächter zu Turgot's Zeiten; und er hatte Recht, die Generalpächter befanden sich wohl, nur die nicht, welche nicht Generalpächter waren. Uebrigens hat Hr. C. sehr Recht, wenn er davor warnt, die Lenker des Schulwesens in eine böse Stimmung gegen die Lehrer zu bringen. Ref. kann auch seinerseits mehreren hohen Beamten im Fache der Schulverwaltung, deren Gesinnungen und Bestrebungen ihm bekannt geworden sind, nachrühmen, dass sie aus allen Kräften für Hebung der Schulen und der Lehrer arbeiten, und dass es nicht ihre Schuld ist, wenn sich immer die Mittel nicht finden wollen, den Schulen aufzuhelfen. Schade, dass man das Departement des öffentlichen Unterrichts nicht zu einem Annex der Finanzministerien gemacht hat; da wäre noch am ersten Etwas zu hoffen gewesen, weil doch ein und der andre Finanzminister zufällig Freude an den Schulen gehabt haben und dann den Beutel etwas weiter aufgethan haben würde. So aber spielt die Schiller'sche Parabel noch immer fort: Was thun? sprach Zeus, die Welt ist weggegeben. — *Sero venientibus ossa.*

K. Kampf der Schule gegen die Einflüsse des Lebens. S. 77—91.

Dieser Abschnitt enthält viel Wahres, genügt aber nicht, weil es überhaupt unmöglich ist, den Gegenstand in dieser Weise

genügend zu besprechen. Hr. C. greift Einiges heraus; wir werden seinem Beispiel folgen. Uebrigens hat Hr. O. Schulz (a. a. O.) über diesen Abschnitt höchst lesenswerthe Sachen in eindringlicher Weise gesagt.

Hr. C. beginnt damit, drei Uebel zu nennen: erstens empfange die Schule das Kind zwar jung, aber nicht unberührt von den Einflüssen des Lebens; zweitens habe die Schule das Kind nicht ganz; drittens würden die meisten Zöglinge der Schule vor der Reife entrissen.

Was nun die beiden ersten dieser Uebel betrifft, so sind sie gar keine Uebel, sondern es ist gut, dass es so ist. Bei dem ersten bedarf dies gar keines Beweises: ein Kind, das gar nichts erlebt hätte (wie etwa ein Kaspar Hauser) wäre gar nicht schulfähig. Bei dem zweiten widerlegt Hr. C. sich selbst, indem er auf derselben Seite (S. 78) sagt, dass die Schule ihrer Natur nach nur die Ergänzung der Kindererziehung in den Familien ist, was ganz richtig ist. Es wäre eine Landescalamität, wenn man (wie Fichte 1808 vorschlug) ein Plagiat am Alterthum begehen und Einrichtungen treffen wollte, nach denen die Schule den Zögling ganz haben würde: wer sich nur einigermaassen auf Psychologie versteht, kann, wenn er es nicht in französischen Collèges und deutschen Cadettenhäusern erfahren hat, a priori berechnen, dass man einen casernirten Haufen von Buben entweder rein militairisch-juristisch regieren (also ganz antipädagogisch behandeln) oder denjenigen, durch einen einfachen psychologischen Mechanismus bedingten Zustand dulden muss, den Hegel in der Phänomenologie als den Kampf des Selbst gegen das Selbst darstellt und der bei Hobbes und Spinoza als bellum omnium contra omnes dargestellt ist und in der Geschichte das Faustrecht heisst, — wobei ebenfalls die Erziehung unmöglich wird. — Nein, das Kind und der Knabe muss, wie Antäus der Berührung der mütterlichen Erde bedurfte, aus dem Schulgeiste sich immer wieder in den Familiengeist zurückziehen können, damit der sittlich-gemüthliche Kern nicht verdorre; das schliesst nicht aus, dass für einen sehr geringen Theil der Jugend, nämlich für denjenigen, der keine oder nicht die rechte Familie hat, Internate nothwendig sind, die dann allerdings die Zöglinge ganz haben; und auch in diesen wird man wohl thun, die Masse in kleinere Erziehungsgenossenschaften zu theilen, von denen jede sich an die Familie eines Erziehers anlehnt, so dass nur der Unterricht das für Alle Gemeinschaftliche ist. — Dagegen ist es allerdings ein grosser Uebelstand, dass wir (wie Hr. Schulz hübsch sagt) es mit dem Schulbesuche halten, wie Jener, dem der Stock nicht unten, sondern oben zu lang war, indem wir die Kinder just dann aus der Schule entlassen, wenn sie so weit sind, dass das Lernen nun vor sich gehen könnte.

Hier müsste allerdings die Gesetzgebung helfen und die

(Un-) Sitte corrigiren. Bis zum vollendeten vierzehnten Jahre sollte der gemeine Mann seine Kinder in die Schule schicken müssen; vor dem vollendeten sechszehnten Jahre sollte kein Pfarrer eine Confirmation vornehmen dürfen, und für die zwei Jahre vor der Confirmation sollte eine obligatorische Nachschule (mit wöchentlich etwa 4 Stunden) und für die Jahre von der Confirmation bis zum Eintritt in die Armee eine facultative Abend- und Sonntagsschule bestehen, die freilich nicht wie eine Kinderschule gehalten werden, sondern mehr den Charakter der Associationen tragen müsste. (Vgl. Päd. Revue, Bd. II. S. 258 ff.) In diesen Dingen haben die deutschen Culturpolitiker Viel von der Schweiz zu lernen, sogar von den Vereinen deutscher Handwerksgesellen in der Schweiz, die sonst nicht lobenswürdigen Communistenvereine nicht ausgenommen. Hr. Weitling — der Magdeburger Schneidergeselle — dürfte über diesen Gegenstand manchen hohen deutschen Beamten belehren und beachtenswerthe Vorschläge machen können.

Hr. C. spricht dann von einigen Mängeln der häuslichen Erziehung: von dem materialistischen Sinne (S. 79), von der Weichlichkeit der Erziehung und der Onanie (S. 81), vom Mangel an Gehorsam und Zucht (S. 83) und von den Schwierigkeiten der Disciplin. Hr. C. redet dem Stocke das Wort und schilt „die liberalen Pädagogen;" was soll man dazu sagen? dass auf beiden Seiten gefehlt worden ist. Gar zu viele Lehrer haben zu unvernünftig geschlagen; nun wird eben so unvernünftig verlangt, man soll einem Buben gar keine Maulschelle mehr geben dürfen: die Welt ist eben der betrunkene Bauer des Dr. Luther, oder, wie der Chirurgus in Immermann's Münchhausen es nennt, es geht Alles par choc und contre-choc. Sehr Unrecht aber hat Hr. C., wenn er uns „Rheinländern eine blinde Vorliebe für die französische Gesetzgebung" zuschreibt, und von einer „outrirten Ausdehnung redet, welche man der beliebten Gleichheit vor dem Gesetze gegeben" habe, was „Hindernisse für die Lehrerautorität geschaffen habe, die man anderswo nicht kenne." Hr. C. tadelt die Unwissenheit vieler Lehrer mit zu grossem Rechte, als dass wir nicht bei ihm annehmen müssten, er selber habe sich bei diesem Passus seiner eigenen ethnographischen und historischen Kenntnisse nur nicht erinnert. Für uns Rheinfranken nun ist die napoleonische Gesetzgebung kein fremdes Recht; beim deutschen Rheinfranken und beim Nordfranzosen hat seit den Karolingern eine grosse Aehnlichkeit sowohl in den bürgerlichen Gesetzen, als in dem Gerichtsbrauche (Schöffen) bestanden, was sehr begreiflich ist, wenn man erwägt, dass die deutschen Franken dem nördlichen Gallien ihre heimischen Institutionen allmälich aufdrängten; und als nun Napoleon neue Gesetzbücher und Processordnungen machen liess und es sich dabei traf, dass die nordfranzösischen Gewohnheitsrechte der Materie nach zum grossen Theil in diese neue Ge-

setzgebung aufgenommen wurden, während das römische Recht mehr formale Dienste leistete: da erhielt das an das römische Recht gewöhnte Südfrankreich eine fremde Gesetzgebung, wir Rheinfranken aber, als wir beim Verfall des deutschen Reiches theils an Frankreich fielen, theils Joachim Murat zum Grossherzog erhielten, wir fanden in der von Paris gekommenen Gesetzgebung unter der fremden Sprache und einigen allerdings gallischen Zusätzen die altfränkischen, urdeutschen Elemente, mit Einem Worte, uns selbst wieder, und darum wuchsen die Rheinländer so unglaublich schnell in diese Formen hinein, und darum streiten meine Landsleute für ihr rheinisches Recht und lassen sich weder durch List noch durch Gewalt um dieses Palladium bringen, wie unvollkommen auch die napoleonische Redaktion ist; wie dringend nöthig eine continuirliche Revision und Weiterbildung der Gesetzbücher und der Processordnungen wäre. Also nicht wir Rheinländer haben ein fremdes, undeutsches Recht; die übrigen deutschen Provinzen, in denen ein verdorbenes römisches Recht regiert, mit heimlichem Verfahren und Inquisitionsprocess, eine Erbschaft des despotischen Imperatoren-Roms und in Deutschland von den mittelalterlichen Legisten zum Vortheil des Absolutismus und zur Vernichtung der gemeinen Freiheit eingeführt, diese haben ein fremdes, ein undeutsches, ein aufgedrungenes Recht, ein Recht, dessen Werth man schon daraus abnehmen kann, dass nur diejenigen es vertheidigen, die davon leben oder sonst Nutzen ziehen, während das Volk es nur mit Resignation duldet, wie man jedes unvermeidliche Uebel tragen muss, aber von Liebe für sein Recht und Gericht nichts weiss. Dass nun das fränkische Recht von der Gleichheit vor dem Gesetze * so wenig eine Ausnahme gestattet, als die Natur einigen privilegirten Körpern gestattet, sich den Naturgesetzen zu entziehen, das gefällt allerdings meinen Landsleuten, die keinen Begriff davon haben, warum z. B. ein Bäcker, Metzger oder Schneider, die von einem Grafen, oder einem Regimentsobrist, oder einem Regierungsrath zur bestimmten Zeit ihre Rechnungen nicht bezahlt erhalten, diese „Honoratioren“ nicht bei demselben Gerichte sollen belangen können, vor dem die Kläger selbst vorkommenden Falles zunächst erscheinen müssen, und warum es für solche Leute einen sogen. eximirten Gerichtsstand geben soll. Summa, wir Rheinländer wollen uns weder den Schulmeistern noch den „Vorrechtlern“ zu Liebe in unsern Gewohnheiten stören lassen; führen sie einige Uebelstände mit sich, so trösten wir uns mit Spinoza's Satze, dass omnis determinatio est ex aliqua parte negatio. Die Anekdote dagegen, die Hr. C. S. 85—86 n. 7 mittheilt, beweisst nichts; erlebt man es alle Tage von Gebildeten, ja

* In civil- und criminalrechtlicher Hinsicht; das Staatsrecht darf Ungleichheiten feststellen, falls nur diese Ungleichheiten keine durch blosse Geburt bedingte sind.

von Gelehrten, dass sie irgend ein Ding unter eine falsche Kategorie subsumiren, so ist nicht viel Aufhebens davon zu machen, dass dasselbe Malheur auch einem kleinen Schulbuben (israelitischer Religion) begegnen kann und dieser sich nicht in eine Ecke stellen lassen will, weil er Staatsbürger sei. Wäre ich an der Stelle jenes Lehrers gewesen, so würde ich bei dieser Gelegenheit dem Antworter und der Classe den Irrthum der Antwort in ein paar Worten deutlich gemacht, den kleinen Naseweis mit einem dummen Jungen abgefertigt, und ganz besonders den andern Buben, die „den Knaben seitdem den Staatsbürger hiessen," diesen Spott gründlich verleidet haben, da er sicherlich nur dem Judenjungen galt, nicht dem falschen Raisonnement, in das ja jeder Knabe in politisch halb entwickelten Zuständen verfallen kann.

S. 86 ff. stellt Hr. C. in Aussicht, die Eltern möchten sich so lange sie wollten dagegen sträuben, der Schule eine Gewalt über das Benehmen der Schüler ausserhalb der Schule einzuräumen, sie würden doch am Ende ihre Ohnmacht eingestehen und bittend kommen müssen: Erzieht uns unsre Kinder, wir vermögen es nicht. Freilich sei es schlimm, wenn die Regierung sich in so viele Dinge mischen solle, welche nach dem natürlichen Gange der Dinge sich von selbst verwalten müssten; aber der Staat sei nun einmal der Obervormund aller Unmündigen u. s. w. Erst müsse indess eine völlige Anarchie in dem Familienverhältniss entstehen, bis die Eltern zur Selbsterkenntniss und zur Einsicht gelangen würden, wo sie Hülfe zu suchen hätten.

Die Glossen, die ich über diesen Vorschlag, einer vom Gouvernement angeordneten und durch Staatspädagogen (das wären alsdann die Lehrer) besorgten Erziehung zu machen hatte, will ich auf die nächstens erfolgende Anzeige des grossen Werkes von Hrn. Sause versparen. Doch kann ich mich schon hier nicht enthalten, auf den seltsamen Aberglauben an die Sündlosigkeit (ut ita dicam) des Staates mitten unter den verdorbenen Bürgern aufmerksam zu machen, als wenn der Staat und seine Agenten irgendwo in der Welt weiser und besser wären, als die Bürger es im Durchschnitte sind. Käme es je bei den Bürgern dahin, dass sie ihre Kinder nicht mehr zu bändigen vermöchten, so könnte ihnen ihr Staat auch nicht helfen. Er kann aber überhaupt nicht helfen, er kann nur dazu beitragen, dass die Bürger sich aus eigenen Mitteln Etwas schaffen, das hier helfen kann. Was dieses Etwas ist, davon hat Hr. C. eine Ahnung, und eben so Hr. Sause; wir brauchen in der That eine öffentliche Erziehung neben und über der häuslichen, nur kann diese öffentliche Erziehung, wie Kirche und Schule überhaupt, nicht ein Ausfluss der Staatsgewalt sein, sondern es muss ein Mittelglied geschaffen werden, von dessen Natur später einmal die Rede sein soll. Hegel's Wort, dass der Staat ein

Schluss sei, soll sich dann als wahr erweisen, nur nicht ganz im Hegelschen Sinne.

Am Schlusse dieses Abschnittes (S. 89 — 90) erklärt sich Hr. C. entschieden für das Standesprincip bei Unterscheidung der Schulen (Volks-, Real- und Gelehrtenschulen), wie es Ref. in der Deutschen Bürgerschule ebenfalls gethan hat. Die Volksschule will er dann wieder von der Armenschule abgesondert wissen. Ref. weiss recht gut, dass nicht nur durch den socialen, sondern auch durch den psychologischen Mechanismus in entwickelteren Gesellschaften vier Classen von Menschen entstehen: Dienende, gemeine Freie, Angesehene und Herren,* und so hat er auch nichts dagegen einzuwenden, wenn in volkreichen Orten, neben den allgemeinen Volksschulen, die nöthige Anzahl von beschränkteren Volksschulen für die Kinder der Aermeren bestehen, und Gymnasien und h. Bürgerschulen ihre eigenen Elementarschulen haben. Nur muss er verlangen: 1. dass man diese Unterschiede für kein Festes ansehe, dass vielmehr Jedem die Möglichkeit bleibe, sich in diejenige Classe hereinzuarbeiten, für die er von Gottes Gnaden bestimmt ist; 2. dass die allgemeine Volksschule in Elementar- (7—10) und eigentliche Volksschule (10 — 14 Jahre) zerfalle und das Pensum der letzteren bedeutend gesteigert werde; 3. dass die besonderen Armenschulen vollkommene Freischulen seien und ihre Zöglinge eine hinlängliche Bildung erhalten; und 4. dass für die Elementarschulen für Honoratiorenkinder (bei Gymnasien und h. Bürgerschulen) aus öffentlichen Cassen kein Heller ausgegeben werde, sondern dieselben sich rein aus dem Schulgelde erhalten. Allenfalls liesse es sich rechtfertigen, wenn die Gemeinde einer solchen Particular-Elementarschule freie Wohnung gäbe, weil sie den Schülern, falls sie die allgemeine Elementarschule besuchten, ja auch den Raum geben müsste.

Hiermit stehen wir am Ende des pathologischen Theiles und gehen über zum therapeutischen. Wir umgehen die Untersuchung, ob Hr. C. bei einer genaueren Analyse nicht noch ganze Classen von Schulübeln hätte auffinden und namhaft machen können — wir möchten es glauben —; jedenfalls hätte die Untersuchung methodischer, systematischer geführt werden, das hier nur Juxtaponirte auf Principien zurückgeführt und mit mehr Rücksicht auf den Causalnexus aus diesen abgeleitet werden können. Die Darstellung gibt kein Gesammtbild. Wenn dieser Mangel an Einheit in dem Gemälde, das Hr. C. vor unsern Augen entworfen, seiner Arbeit litterarisch-künstlerisch einigen Abbruch thut, so mag die praktische Wirksamkeit der Schrift vielleicht Einiges dadurch gewonnen haben, so dass sich Gewinn und Verlust ziemlich ausgleichen dürften. (Schluss folgt.)

* Vgl. *Herbart's* Psychologie.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik.

Denkschrift über die wissenschaftlich nothwendige Umgestaltung der weltlichen Facultäten auf den deutschen Hochschulen. Enthaltend die Constructionen einer Universal-Encyklopädie aller akademischen Hauptstudien. Von Dr. *Melzer*. Leipzig, Brockhaus, 1841. (92 S. 8.)

Seit Bacon und d'Alembert hat es an Grundrissen zu Encyklopädien nicht gefehlt; man könnte einen Bogen blos mit Büchertiteln füllen. Auch Hr. M. liefert uns eine neue Eintheilung der Wissenschaften, zugleich tritt er mit der Forderung auf, dass die Facultätsstudien nach seinem Schema eine neue Einrichtung erhalten. Wie sehr er nun auch in sehr vielen seiner Ausstellungen offenbar Recht hat, und wie sehr in der That eine Reorganisation der Universitäten zu wünschen wäre, so glauben wir doch nicht, dass seine Schrift besondern Erfolg haben wird. Einmal darum, weil sich überhaupt in unserer Zeit (wie es scheint) mit Schreiben nichts Sonderliches mehr ausrichten lässt und man gegen Wahrheit wie Irrthum gleich abgestumpft ist, die Sachen lieber gehen lässt, wie sie eben gehen, so lange es Gott gefällt; dann darum, weil es uns scheint, als ob Hr. M. das Princip verkannt hätte, worauf die Eintheilung der Facultäten beruht, welches Princip nicht die Wissenschaft, sondern der Beruf ist; endlich darum, weil auch die wissenschaftliche Ansicht, von der Hr. M. ausgeht, unserer Meinung nach, einige Blössen darbieten dürfte, was sich ganz naiv darin zeigt, dass er die Nationalökonomie und die Finanzlehre nebst Technologie und Unterricht über die Wirthschaftsarten in einen Anhang relegiren muss. Es ist immer ein schlimmes Zeichen, wenn bei der Division irgend einer Wirklichkeit durch ein wissenschaftliches Princip ein Rest bleibt, das Princip in der Wirklichkeit nicht aufgehen will.

Der Hr. Verf. beginnt mit einer historischen Darlegung, wie sich die Facultäten gebildet. Die ganze Staatswissenschaft bestand anfänglich in der Rechtskenntniss, die Naturwissenschaft wurde nur vom Arzte gesucht, in so weit er sie brauchte: so entstanden die juristische und die medicinische Facultät. Die theologische Facultät besorgte die Vorbildung der Geistlichen (sie will Hr. M. aus innern Gründen auch für die Zukunft in ihrer gegenwärtigen Gestalt bestehen lassen). In der Facultät der freien Künste oder der philosophischen sieht Hr. M. ursprünglich eine Anstalt zur Bildung von Schullehrern. — Seit dem 18. Jahrhundert habe sich nun Alles geändert, nur die Facultäten nicht, vielmehr seien erst in neuester Zeit von mehreren weltlichen Facultäten preussischer Universitäten neu abgefasste, mindestens

revidirte Statuten erlassen worden, die nicht den mindesten wissenschaftlichen Fortschritt ausdrückten. Die Folge davon, dass in den Staatsbeamten der verschiedenen Branchen und in den Aerzten eine durchaus mangelhafte Bildung erzeugt werde, stellt Hr. M. dann recht gut dar.

Hierauf legt Hr. M. sein positives Princip dar, aus welchem er die Facultäten neu construiren will. Wir müssen aber den Leser ersuchen, die Darlegung desselben in §. 7. und ff. selbst nachzusehen; wir können hier nicht mehr davon sagen, als dass die Zahl der Schematismen, wie uns die Naturphilosophen daran gewöhnt haben, hier um ein neues Schema vermehrt ist. Allenfalls dies kann in der Kürze bemerkt werden, dass Hr. M. vier Kategorien annimmt: Betrachtung, Gegebenes, Entwickelung, Vollendung, denen dann die philosophische, die naturwissenschaftliche, die staatswissenschaftliche und die theologische Facultät entsprechen sollen. Wir haben schon gesagt, dass die Nationalökonomie („die gar keine Staatswissenschaft ist") und was damit in Verbindung steht, sich in einen Anhang verweisen lassen muss.

Das Schema sieht im Einzelnen nun so aus:

I. Facultät der Humanioren oder die philosophische.
   1. Logik; Philosophie, deren Geschichte.
   2. Philologie, alte und neue, comparativ und isolirt.
   3. Geschichte, mit den Hülfswissenschaften.
   4. Kunst nebst schöner Litteratur, Aesthetik, Archäologie u. s. w.

II. Facultät der Naturwissenschaften.
   1. Mathematik, Astronomie.
   2. Naturkunde.
   3. Physiologie.
   4. Hygiäologie und Heilkunde.

III. Facultät der Staatswissenschaften.
   1. Ethik; abstracte Staatslehre.
   2. Rechtswissenschaft.
   3. Bildende Verwaltung, innere, äussere etc.
   4. Politik.

IV. Theologische Facultät.

V. Anhang: technisches Institut, mit Nationalökonomie, Technologie und Wirthschaftslehren.

Die Begründung dieser wunderlichen Construction muss man bei Hrn. M. selbst nachlesen.

Statt eine Kritik zu geben, die etwas weitläufig werden müsste, weil wir uns dabei auf die M'sche Begründung seines Schematismus widerlegend einladen müssten, wollen wir lieber gleich aus der Faust ein anderes Schema daneben stellen:

I. Die physikalischen Facultäten.

1. Facultät der reinen Naturwissenschaften. (Mathematik; Mechanik, Physik, Chemie; Astronomie, reine Geographie,

Naturgeschichte, nebst Physiologie und Anatomie; — dazu die Geschichte dieser Wissenschaften.)

2. Medicinische Facultät.
3. Gewerb- und kriegswissenschaftliche Facultät. (Hierbei zugleich Geschichte der Erfindungen und der Kriege; so wie die Geschichte dieser Wissenschaften.)

II. Die historischen Facultäten.

4. Anthropologische Facultät.
   I. Erde. (Wissenschaft von den Beziehungen der Erde zur Menschheit und historische Geographie.)
   II. Mensch. (Psychologie; dazu biographische Geschichte, so wie Geschichte dieser Wissenschaft.)
   III. Völker. (Ethnologie; dazu Ethnographie und ethnographische (Völker-) Geschichte, so wie Geschichte der Wissenschaft.)
5. Socialwissenschaftliche Facultät.
   I. Staatsverfassung. (Theorie und Geschichte.)
   II. Staatsverwaltung. (Theorie und Geschichte der Nationalökonomie, des Rechtes, der Polizei u. s. w.)
   III. Staatsregierung. (Politik und Geschichte der Staaten.)
6. Schulwissenschaftliche Facultät.
   I. Pädagogik. (Theorie und Geschichte der Erziehung, so wie Geschichte der Wissenschaft.)
   II. Scholastik. (Theorie und Geschichte des Schulwesens.)
   III. Culturpolitik. (Theorie und Geschichte).
7. Facultät der freien Künste.
   I. Linguistik. (Allgemeine und historische Linguistik, so wie Geschichte der Wissenschaft.)
   II. Litteraturwissenschaft. (Theorie und Geschichte der (Philologie.) Nationallitteraturen, der Critik u. s. w.; — Geschichte der Philologie).
   III. Schöne Künste. (Theorie und Geschichte der Bau-, Bildhauer-, Malerkunst, der Musik, so wie Geschichte der Wissenschaft).
8. Theologische Facultät.
   I. Dogmatik. (Theorie und Geschichte der Religionen und Dogmen, so wie der Wissenschaft).
   II. Moral. (Theorie und Geschichte der Sitten, so wie der Wissenschaft).
   III. Ekklesiastik. (Theorie und Kirchengeschichte).

III. Die philosophische Facultät.

9. Die philosophische Facultät. (Theorie und Geschichte der Metaphysik).

Ueber das Verschwinden der Geschichte ein andresmal.

Dass bei diesem Schema für einige Berufe theils successiv, theils simultan der Besuch von Vorlesungen in mehreren Facultäten nöthig wäre, kann dem Entwurf nicht zum Tadel gereichen, da das ja auch dermalen, bei nur vier Facultäten, nicht zu

vermeiden ist. Etwas wunderlich würde es im Anfange herauskommen (gesetzt, man machte einmal irgendwo statt vier Facultäten neun), wenn jede dieser Facultäten Doctoren creirte; die Vielheit der Namen hätte aber wenigstens das Gute, dass man wüsste, woran man mit einem Doctor wäre und die Mineralogie doch nicht mehr zur Philosophie gehörte. Auch könnte das Gute daraus entstehen, dass es die Facultäten mit ihren summis honoribus etwas genauer nehmen würden, und zwar wäre alsdann der philosophischen Facultät zu rathen, Keinem ihren Grad zu geben, der nicht zuvor in einer andern Facultät den Grad derselben bereits erworben hätte, wie die pädagogische Facultät denn auch von ihren Doctoranden verlangen müsste, dieselben sollten zuvor wenigstens in zwei andern Facultäten, wenn nicht den Doctor-, so doch den Licentiaten- oder Magistergrad erworben haben. Ganz so könnte die medicinische Facultät das Magisterium der naturwissenschaftlichen ihren Doctoranden zur Bedingung machen. Mgr.

Der schlesische Schulbote, herausgeg. von *Chr. G. Scholz.* I. Abtheilung. Zwölftes Bändchen. Neisse, Hennings, 1842.
Auch unter dem Titel:
Leben und Wirken des Valentin Friedland, genannt Trozendorf. Von *K. J. Löschke*, Lehrer am ev. Schullehrersem. in Breslau. (102 S. kl. 8.)

Es bedarf keines Beweises, dass das Studium der Theorie jeder Sache, die eine Geschichte hat, mit dem Studium der Geschichte der Sache verbunden werden muss, wenn wahre, wenn genetische Einsicht erzeugt werden soll. Schon Aristoteles wusste das, denn er sagt im Anfange seiner Politik: *Εἰ δή τις ἐξ ἀρχῆς τὰ πράγματα φυόμενα βλέψειεν, ὥσπερ ἐν τοῖς ἄλλοις, καὶ ἐν τούτοις κάλλιστ' ἂν οὕτω θεωρήσειεν.* Leider hat man das seitdem vielfach wieder vergessen, indem sich die sogen. Geschichte ihren eigenen Haushalt einrichtete: die Bearbeiter der Wissenschaften wurden in ihren Theorien oft unseitig, immer unzulänglich; die Historiker stellten sich die unmögliche Aufgabe, Dinge zu erzählen, die sie meist nicht verstanden.

Unsre Zeit scheint bestimmt zu sein, diesem Uebelstande ein Ende zu machen: die Bearbeiter der Wissenschaften zeigen Neigung zugleich Historiker zu werden. Hoffentlich wird es in unserm Jahrhundert noch dahin kommen, dass Niemand mehr ein blosser Historiker sein will, weil jeder rechtschaffene Gelehrte einer sein wird.

Natürlich ist es Sache der Pädagogen, die Geschichte der Erziehung, des Unterrichts, der Schulen und der Schulmänner zu schreiben. Es ist erfreulich, dass die Zahl derjenigen Pädagogen im Wachsen ist, die sich um die Geschichte unsres Thuns bemühen. Hr. Löschke schliesst sich durch die vorliegende schöne Biographie Trozendorf's diesen Männern (Cramer, v. Raumer u. A.) mit Ehren an und hat sich durch seine fleissi e und wohlgerathene Arbeit Anspruch auf unsern Dank erworben.

Auch diejenigen, welche den schönen Artikel in Hrn. v. Raumer's Geschichte der Pädagogik über Trozendorf gelesen haben (um von der 1825 erschienenen Pinzger'schen Schrift nicht zu reden), werden mit grossem Vergnügen und mannichfacher Belehrung diese neue Biographie lesen. Hr. Löschke zeigt sich durchaus fähig, das pädagogisch-scholastische Wirken T's richtig aufzufassen; die Quellen hat er mit grosser Mühe zusammengebracht, mit Kritik benutzt und mit Fleiss ausgebeutet; auch ist die Darstellung anziehend. Für Schlesien hat das Büchlein noch das weitere Interesse, dass es eins der interessantesten Fragmente der schlesischen Schulgeschichte erzählt. Möchte Hr. Löschke uns gelegentlich eine zweite Arbeit der Art bringen! Mgr.

Der schlesische Schulbote, herausg. von *Chr. G. Scholz*. I. Abtheilung. Dreizehntes und vierzehntes Bändchen. Neisse, Hennings, 1843.
Auch unter dem Titel:
Ueber die Entwickelung des preussischen Volksschulwesens während der Regierung unseres hochseligen Königs Friedrich Wilhelm III. Majestät. Bearbeitet von *August Hinke*, Schullehrer zu Goldberg in Schlesien. (XII und 258 S. kl. 8.)

> Sumite materiam vestris, qui scribitis, aequam
> Viribus et versate diu, quid ferre recusent,
> Quid valeant humeri.

Hätte Herr Aug. Hinke diesen Horazischen Rath befolgt, so blieb sein Buch ungeschrieben, was gar kein Verlust für die Welt gewesen wäre. Denn einmal hat Hr. H. nur „wenige unvollständige Quellen" benutzen, also nichts Vollständiges geben können, und dann „erfordert eine geistreiche Darstellung des preussischen Volksschulwesens einen Mann von hoher Bildung," wie Hr. H. sagt. Wir wollen nun von der Bildung des Hrn. H. nichts Schlimmes sagen, vielmehr scheint sie uns ganz auf dem Niveau dessen zu sein, was von einem sonst guten Kopfe in einem Seminar, wie sie jetzt sind, erworben werden kann; nur ist leider dies noch lange nicht genug, um zur Geschichtschreibung zu befähigen.

Nun gibt sich Hrn. H's Buch freilich nicht für eine Geschichte aus, es will nur ein Beitrag sein. Und da es ganz sicher in Schlesien und anderswo viele Schullehrer und andere Menschen gibt, denen sogar die wenigen Quellen (Beckedorf's Jahrbücher u. A.), die Hr. H. excerpirt hat, nicht zu Gebote stehen, so mag sein Büchlein für solche Leser immer einigen Werth haben. Er hätte ihm folgende Rückert'sche Verse vorsetzen können:

„Ich glaube nicht, dass ich viel eignes Neues lehre,
Noch durch mein Scherflein Witz den Schatz der Weisheit mehre.

Doch denk' ich von der Müh' mir zweierlei Gewinn,
Einmal, dass ich nun selbst an Einsicht weiter bin;

Sodann, dass doch dadurch an manchen Mann wird kommen
Manches, wovon er sonst gar hätte Nichts vernommen."

Mgr.

Das deutsche Collegium in Rom. Entstehung, geschichtlicher Verlauf, Wirksamkeit, gegenwärtiger Zustand und Bedeutsamkeit desselben; unter

Beifügung betreffender Urkunden und Belege dargestellt von einem Katholiken. Leipzig, Hahn, 1843. (IV und 202 S. 8.)

Wer auch der ungenannte Verfasser dieses musterhaften Berichtes sein mag, er hat sich um das deutsche Vaterland ein grosses Verdienst erworben, indem er eine, unsre gesammte Sittlichkeit bedrohende Gefahr in der einzig angemessenen Weise bekämpft, so nämlich, dass er uns gründlich mit ihr bekannt macht. Declamationen gegen Arsenik helfen nicht, eher schützt eine tüchtige Beschreibung des Giftes vor dem Genusse desselben.

Damit wir indessen den Vätern der Gesellschaft Jesu, indem wir sie mit einem Gift vergleichen, nicht Unrecht thun, wollen wir ihnen gern die Concession machen, dass sie gerade so viel Recht zur Existenz haben, als die Freimaurer ihrerseits. Und so lange man diese geheime Gesellschaft in den deutschen Staaten duldet, hat man kein inneres Recht, auf die Jesuiten zu schelten. Und wie jener Virginier zu einem Yankee im Congress sagte: Wir geben Euch die Quaker zu, gebt uns die Neger zu, so können die Katholiken, wenn man diesen die Jesuiten aufmutzen will, antworten: Wir geben Euch die Freimaurer zu, gebt Ihr uns die Jesuiten zu.

So wie man aber der Freimaurerei gesetzlich ein Ende machen, so wie man alle Logen schliessen und durch eine Art von Test-Act von Jedem, der einen Amts- oder einen Bürger- oder einen gerichtlichen Zeugeneid zu leisten hätte, zuvor die Erklärung verlangen würde, dass er keiner geheimen Gesellschaft Mitglied sei: alsdann könnte man auch ziemlich wirksame Waffen gegen die Jesuiten finden: denjenigen, die sich als Mitglieder dieses Ordens bekennen, verböte man das Land, und für diejenigen, welche ihre Qualität verleugnet hätten, setzte man, falls dieselbe entdeckt würde, schwere Criminalstrafen fest.

Freilich wird diese Zusammenstellung der Jesuiten und der Freimaurer Manchen ein Aergerniss, Manchen eine Thorheit sein. Die Einen werden es lächerlich finden, dass man der Freimaurerei, dieser mit sieben Siegeln verschlossenen leeren Kiste, die Ehre anthue, sie für etwas Seriöses zu nehmen; Andre finden es lächerlich, die heutigen Jesuiten zu fürchten; wieder Andre nennen es ein Aergerniss, dass man die teuflischen Jesuiten mit den braven Maurern vergleicht, und noch Andre verehren die Jesuiten und sehen dagegen den Teufel bei den Freimaurern. Welche von diesen Ansichten Recht hat — wahrscheinlich alle vier ein wenig, — kann uns gleichgültig sein: wir gehen ganz schlicht von dem Axiom des gesunden Menschenverstandes aus, dass der Staat seine Pflicht gegen seine Bürger aus den Augen setzt, der innerhalb seiner Grenzen eine Gesellschaft duldet, die entweder eine geheime ist (Freimaurer), oder deren Mitglieder ihren Oberen einen unbedingten Gehorsam, einen Gehorsam *quand même* schuldig sind (Jesuiten); denn diese Gesellschaften können nicht nur, weil in ihnen vereinigte Kräfte wirken, jedes ihnen

missliebige Individuum ökonomisch, bürgerlich und gesellschaftlich zu Grunde richten, * sie können sogar sich der Staatsgewalt bemächtigen und das Allgemeine ihren besonderen Zwecken dienstbar machen und missbrauchen. Dass so die Jesuiten sich mehr oder weniger der Leitung der katholischen Kirche bemächtigt haben, ist bekannt; wer bürgt uns in unsern Staaten dafür, dass nicht einmal der wahre Sitz der Staatsregierung und Verwaltung in den Logen gesucht werden muss, ** wie er in den Zeiten der französischen Revolution in Paris in den Clubs zu suchen war? Mir sind die Jacobinerclubs lieber als die Freimaurerlogen, denn die Jacobiner hielten wenigstens öffentliche Sitzungen. „Wer Arges thut, der hasset das Licht," sagt der Evangelist Johannes; wir wollen den Satz nicht grade umkehren, haben aber das Recht, Jeden, der das Licht hasset, im Verdacht zu haben, er sei und thue wenigstens nichts Gutes.

Es liegt in der Natur der Sache, dass das von dem Stifter des Jesuitenordens gegründete *Collegium germanicum* mit der geheimen Seite der Thätigkeit des Ordens nichts zu thun hat; höchstens kann dies insofern der Fall sein, als die im Collegium erzogenen jungen Deutschen, wenn sie als Priester ins Vaterland zurückgekehrt sind, neben ihrer allgemeinen Mission möglicherweise specielle Befehle und Weisungen erhalten, die geheim sind. Ueber diese hat der Hr. Verf. nicht berichten können, dagegen ist es ihm (bei der Heimlichthuerei der Jesuiten keine Kleinigkeit) gelungen, aller auf die Geschichte und die Einrichtungen des deutschen Collegiums bezüglichen Data, die zum Theil nur im Collegium selbst zu finden waren, habhaft zu werden, und diese legt er uns zur Prüfung vor.

Es ist nicht unsre Absicht, die interessantesten dieser Data hier auszuziehen; wir wünschen, dass man die Schrift ganz lese. Dass das collegium germanicum die Bestimmung hat, junge Deutsche aufzunehmen, um aus ihnen einen Kern von päbstlich und jesuitisch gesinnten Geistlichen für Deutschland und die Schweiz zu bilden, ist bekannt. Wenn man das Verzeichniss der seit 1818 im Collegium gebildeten Alumnen und Convictoren (S. 198—202) übersieht, für dessen Mittheilung dem Verf. ganz besonders zu danken ist, so erschrickt man, ganz besonders, wenn man erwägt, dass mehrere dieser Jesuitenzöglinge schon in jungen Jahren Bischöfe geworden sind, z. B. Graf Reisach, Geo. Ant. Stahl, de Preux in Sitten u. A. — Wie gesagt, wenn die Staaten sich entschlössen, auch gegen die Freimaurerei einzuschreiten, so wäre es gerechtfertigt und rathsam, gegen die Wirksamkeit der Jesuiten und ihrer Zöglinge in langem und kurzem Kleide ebenfalls Maassregeln zu ergreifen; so lange

* Ein solches Opfer freimaurerischer Verfolgung soll der verstorbene Philosoph *Krause* gewesen sein.

** Schon will hier und da behauptet werden, es sei, um im Staatsdienst vorwärts zu kommen, sehr profitabel, Mitglied einer Loge zu sein.

man aber das Eine nicht thut, wäre es pure Tyrannei, das Andre zu thun, denn was dem Einen recht ist, das ist dem Andern billig.

Noch ist zu bemerken, dass für pädagogische und scholastische Wirksamkeit viel aus dem Büchlein zu lernen ist. Die Anstrengungen, mit denen die Gegner des Protestantismus das Collegium aufrecht erhalten haben; die richtige Berechnung, mit der die Gesetze des Instituts für den Zweck abgefasst sind, alles das erfüllt mit Bewunderung und nöthigt eine gewisse Hochachtung ab. Man kann Rom und die Jesuiten hassen, aber Niemand hat das Recht, beide gering zu schätzen. Ein Meisterstück von Klugheit verdient noch zum Schlusse angeführt zu werden. Die Alumnen des Collegiums leben nämlich 6—7 Jahre in Rom, ohne Rom je kennen zu lernen, sie dürfen nur unter Aufsicht ausgehen, dürfen mit Niemanden reden u. s. w. Auf diese Weise bleiben die Alumnen in glücklichster Unwissenheit über die reellen Zustände in Rom, sie empfangen nur eine ideale Anschauung der heiligen Stadt, der römischen Kirche und des römischen Klerus; mit dieser idealen Anschauung kehren sie nach Deutschland zurück, denn es ist ihnen auch nach der Entlassung aus dem Collegium verboten, sich in Rom oder in Italien aufzuhalten.

Zeigten wir Andern in der Pflege, Leitung und Führung unsrer Bildungsanstalten nur halb so viel Eifer und Verstand als die Jesuiten bei ihren Instituten, wie viel weiter müssten wir nicht längst sein! Wir haben ohne Zweifel die gute Sache, und die Jesuiten haben die schlechteste, denn *corruptio optimi pessima;* und dennoch — Doch es ist zu traurig, davon zu reden.

Mgr.

Letzter Nothschrei des verdienstvollen Schullehrerstandes wider die geistlichen Anmassungen und kräftiges Mittel, diesen alten Sauerteig auszufegen, von Siegfried Schwirrer, Cantor und Schullehrer zu Kippstädel. Leipzig, Verlag von Naumburg, 1843. (112 S. 12.)

Eine plumpe, dumme und boshafte Verspottung des Volks-Schullehrerstandes, die dem Verleger, der sie gedruckt, keine Ehre macht, und den „Litteraten," der sie geschrieben, für immer mit Schande bedecken würde, wenn der Edle sich genannt hätte, was er klüglich unterlassen hat. So viel zur Anzeige dieser Sudelarbeit, da sie uns vom Verleger zur Anzeige geschickt worden ist; was wir hinzufügen wollen, geht die Löbliche Leipziger Censur an, oder vielmehr Diejenigen, von denen diese Censur ihre Instructionen empfängt.

Ich kann diesen Herren nun nicht bergen, dass Schriften, wie die vorliegende, den Schein erwecken könnten, die von Zeit zu Zeit und da und dort gegebenen officiellen Erklärungen über Geist, Sinn und Zweck der Censur seien im Grunde genommen nur Worte und nichts weiter. Wir wollen uns hier auf die Frage nicht einlassen, ob die Censur überhaupt das rechte Mittel für den Zweck ist, den man zu haben vorgibt; wir glauben es nicht,

halten sie vielmehr für durchaus unzweckmässig,* und wären der Meinung, mit einem strengen Pressgesetze liesse sich allem Pressunfug viel wirksamer begegnen. Indess das ist eine Ansicht, der eine andre Ansicht entgegensteht. Zu wünschen wäre aber nun, dass so gehandelt würde, um diese andre Ansicht nicht in bösen Verdacht zu bringen, in den Verdacht, nur ein leerer Vorwand der Regierenden zu sein, ausgesprochen, um die Regierten zu täuschen. Durch nichts mehr als durch Schriften, wie die vorliegende, könnte aber das Gefühl, das Wort sei den Regierenden gegeben, um ihre Gedanken zu verbergen, im Volke genährt werden. In den officiellen Erklärungen über die Censur heisst es gewöhnlich, nachdem die Gefahr für die Religion, die guten Sitten, den Staat u. dgl. abgehandelt, es müsste auch Ehre und guter Name der Individuen, so wie ganzer Stände, geschützt werden, auch dazu sei Censur nöthig. Nun ist es richtig, dass in der obengenannten Spottschrift die Volksschullehrer nicht für Schurken u. dgl. ausgegeben werden, aber sie werden in hohem Maasse lächerlich und verächtlich gemacht, und eine der Leipziger Censur vorgelegte Schrift, die, anstatt die Volksschullehrer zu hudeln, in der Weise der obengenannten etwa

> die Minister irgend eines deutschen Staates, — oder auch die sogen. Adeligen, oder auch die Geistlichkeit, oder auch blos die Herren Lieutenants, Hochwohlgeboren

verhöhnte, würde sicherlich das Imprimatur nicht erlangt haben. Wir müssen nun unentschieden lassen, wie die Leipziger Censur (da und *so lange* Censur vorhanden ist) hat der vorliegenden Schrift das Imprimatur geben können: zu ihrer Ehre müssen wir annehmen, dass diesmal ein Censor gegen seine Instructionen gesündigt hat, denn es wäre zu unehrerbietig, eine andre Erklärung dieses Phänomens zu wagen, und dies um so mehr, als sonst ja die Leipziger Censur ein Muster von Delicatesse ist. Sie leidet z. B. nicht, dass die Spässe des Schalckes Glassbrenner über die Antigone in Berlin in Leipzig gedruckt werden, und als es geschehen, liess sie die Auflage vernichten und entschädigte dann den Verleger, der alsdann dieselben Spässchen mit preussischer Censur in Preussen drucken liess. Nun ist es sicherlich sehr brav von der Leipziger Censur, dass sie freundnachbarlich für die Ruhe der Berliner Theaterintendanz besorgt ist; da es aber — so viel wir wissen — im Königreich Sachsen Volksschullehrer gibt, die auch, so zu sagen, Menschen und Staatsbürger sind, so wäre indess zu erwarten, dass die

---

* Stellen wir uns dagegen die Censur als das Mittel vor, welches eine Partei, die sich bis zu einem gewissen Grade der öffentlichen Gewalt bemächtigt hat, vorkehrt, um den Mund nicht nur der entgegengesetzten (in Deutschland, der radicalen, da und dort in der Schweiz, der conservativen) Partei, sondern auch des Volkes zu knebeln, so ist das Mittel zweckmässig genug ausgedacht, um die Partei zu schützen. Freilich fragt es sich dabei, wer Volk, Staat und den Fürsten gegen die Partei schützt.

Censur auch diese gegen Büberei schützte. Alles das nur, weil und so lange die Censur besteht; bestände sie einmal nicht mehr, so schützte sich Jeder selbst. Mgr.

B. Hand- und Schulbücher.

I.

Wörterbuch der deutschen Synonymen v. *Fr. L. K. Weigand.* Mainz bei Florian Kupferberg 1843. 3 Bde. gr. 8. *

In dem Augenblick, wo wir die Feder ergriffen, um eine Beurtheilung des voranstehenden Buches zu schreiben, drängt sich uns, unvorbedacht, unser Grimm in den Vordergrund unserer Gedanken. A Jove principium. Jovis omnia plena. Er hat die Fackel der deutschen Philologie angezündet, an deren Lichte nun viele rüstige Knappen mit Glück arbeiten. Mit dieser Bemerkung sind wir zugleich bei dem grössten Vorzuge unseres Buches angelangt. Der Hr. Verf. wird sich zwar vielleicht über dieses Lob beschweren, da er selbst den etymologischen Theil der Artikel hinter denselben in Anhängen aufführt. Aber wir wollen auch mit diesem Lobe nicht andere Verdienste des Hrn. Weigand hinter das berührte stellen; aber die etymologische Grundlage ist das Samenkorn, aus dem die übrige Frucht aufgeschossen ist. Auch hat derselbe diese Trennung nicht darum gemacht, dass er die etymologische Begründung als eine wünschenswerthe Beigabe betrachtet, sondern, wie er selbst in seiner Vorrede, Seite X, sagt, aus „Rücksicht auf die Mehrzahl derjenigen, welche das Nöthigste, was sie brauchen, gern bündig beisammen haben wollen.“ Die etymologische Grundlage mit der Geschichte der einzelnen Worte, wie sie Grimm und seine Helfer aus unsern beinahe einen Zeitraum von zwei Jahrtausenden umfassenden sprachlichen Denkmählern aufgestellt hat, ist und bleibt vielmehr der Sauerteig, der das Ganze durchdrungen hat, wenn auch die Erörterungen, wie bei mathematischem Satze der Beweis, hinter den einzelnen Artikeln aufgeführt sind. Wir müssen darauf verzichten, diesen Vorzug hier begründen zu wollen; wer mit dem neuen Stande unserer deutschen Sprachwissenschaft bekannt ist, wird ihn von vorn herein begreifen; wer das nicht ist, wird sich überzeugen, wenn er sich die Mühe, eine Anzahl Artikel zu vergleichen, nicht reuen lassen will.

Es ist schwer, eine Recension eines so reichen Werkes zu schreiben, da in unsern Tagen — Dank sei den Göttern — hohle Ausrufe ihre Kraft bei dem Publikum verloren haben; andererseits aber die Beurtheilung eines Werkes, dessen einzelne Artikel mehr oder minder alle besprochen werden müssten, selbst wieder ein dickes Werk erforderte. Ein Beispiel muss daher stellvertretend für viele stehen. Wir haben das Buch seit dem Erscheinen des ersten und zweiten Bandes zwar vielfach benutzt, wählen

* Eine Anzeige dieses ausgezeichneten Werkes vom Hrn. Verf. selbst folgt nächstens. D. H.

aber ein Beispiel aus dem dritten Bande, an das wir vor einer Viertelstunde noch nicht gedacht.

Bekanntlich behauptet die Synonymik von Eberhard einen grossen Vorzug vor den ähnlichen Arbeiten einer frühern Zeit. An der Stelle seines grossen Werkes in 6 Bänden (Versuch einer allgemeinen deutschen Synonymik) wählen wir der Kürze halber die fünfte Auflage seines „Synonymischen Handwörterbuches," welche wir allein zu Händen haben. Wir werden dadurch nicht ungerecht gegen Eberhard erscheinen, dessen grosse Verdienste wir auch keineswegs anfechten, da sich sein grösseres Werk immer auf abstractem Boden bewegt und nur mit mehreren Worten sagt, was auch das Handwörterbuch enthält. Der Artikel ist Nr. 1204: Vernunft, Verstand, Urtheilskraft.

Vernunft. Verstand. Urtheilskraft. Die Gegenstände des Verstandes sind Begriffe und Urtheile, die Gegenstände der Vernunft der Zusammenhang der Dinge, die Gegenstände der Urtheilskraft das Gute und Böse, die Vollkommenheit und Unvollkommenheit in den Dingen, oder überhaupt der wahre Werth derselben. Es gehört ein heller Verstand dazu, eine deutliche, geübte Vernunft, eine reife Urtheilskraft, einen zusammenhängenden oder für seine Zuhörer passenden und nützlichen Vortrag zu halten. Denn die deutlichen Begriffe, die man nicht selbst hat, kann man nicht Andern mittheilen, und nur eine reife, geübte Vernunft übersieht die Verbindung einer Reihe von Wahrheiten, und findet die Uebergänge von einem Gedanken zu dem andern, und eine reife Beurtheilungskraft weiss, was gut, nützlich und passend ist. Man sagt mit Recht: der gesunde Verstand lehrt, die kürzeste Linie zwischen zwei Punkten ist die gerade. Dieses einzusehen, dazu ist keine Demonstration durch viele Schlüsse nöthig.

Aus Weigand, Artikel 2144, erfahren wir:

1. Dass „Vernunft" (= Vernumft) herkömmt von „nehmen" (die Beweise lassen wir weg); 2. dass die ursprüngliche Bedeutung des Wortes ist, „das Vermögen, dass der Geist etwas durch die Sinne, von Aussen, empfängt;" daher 3. seine objective und subjective Bedeutung, gleich dem lat. „intellectus"; 4. dass das Wort in die Bedeutung des althochdeutschen „wizzi" (Witz) eingetreten ist; 5. dass die Scheidung auf das Jahr 1500 gesetzt werden kann; 6. dass seine neuhochdeutsche Bedeutung in persönlicher (subjectiver) Bedeutung „das Vermögen ist, dass der Geist von Aussen her empfängt, Vorstellungen hat, diese verbindet und schliesst, also nach dem Empfangenen gleichsam aus sich selbst schafft;" 7. dass das Wort auch von Thieren angewendet werden kann („Das Thier hat auch Vernunft." Schiller); 8. dass das Wort „Verstand" in obige Bedeutung eingedrungen, und dass 9. Vernunft die Bedeutungen „das aus sich selbst erzeugende (producirende) Geistesvermögen, lat. ratio," ferner „das sittlich-geistige Vermögen," ferner objective „der Inbegriff der selbstthätig erkannten und

erschlossenen übersinnlichen Wahrheiten, im Gegensatz der Offenbarung, als Inbegriff der durch ein höheres Wesen mitgetheilten übersinnlichen Wahrheiten" sei; 10. dass „Verstand" von „verstehen" kommt; 11. dass seine nächste Bedeutung ist: „das Vermögen, vermittelst der Sinne eine Vorstellung zu haben, durch welche man sich des Gegenstandes bewusst ist;" 12. ferner: „das Vermögen, sinnlich Vorstellungen zu haben und sie gedankenthätig angemessen zu verwenden; 13. objective: die Weise, wie der Geist etwas, was ihm von einem geistigen Wesen vorgestellt wird, aufzufassen hat" (= Meinung, Sinn); 14. dass „Urtheilskraft," „das ist, was in dem Geiste wirkt, dass er bestimmend gedankenthätig ist," mit Verweisung auf den Artikel 2041; 15. dass sich an diese rein sprachlichen Unterscheidungen noch die philosophischen anreihen, wonach der „Verstand" das Vermögen ist, dass Etwas auf dem Erfahrungswege (a posteriori) zum Bewusstsein kommt oder dem Geiste gegenwärtig wird; die Vernunft das Vermögen, dass man aus Gründen, nur durch und aus sich selbst (a priori), übersinnlich erkennt" — „das Vermögen, von dem Allgemeinen das Besondere abzuleiten und dieses Letztere also nach Principien und als nothwendig vorzustellen" (Kant) u. s. w.

Zugleich hat das Weigandische Buch noch einen andern Vorzug vor seinen Vorgängern, dass es den synonymischen Unterschieden immer zuerst die übereinstimmende Bedeutung der sinnverwandten Wörter voranstellt. Es ist das keine unwesentliche Verbesserung, und es erscheint, wenn man die Sache recht betrachtet, die frühere Weise, die Unterschiede zu entwickeln, ohne vorher die Uebereinstimmung des Begriffes anzugeben, eigentlich lächerlich. Dies Verfahren beruht auf der falschen Voraussetzung, dass die Kenntniss des synonymen Begriffes vorhanden sei. Das ist aber öfters gar nicht der Fall, z. B. bei solchen, welche eine Sprache oder eine synonyme Sippschaft erst neu erlernen; oder die vermeinte Einheitlichkeit des Begriffes ist unvollständig oder gar falsch. Wie kann aber da die Verschiedenheit des Begriffes immer richtig aufgefasst werden? Dunkel mochte sich dieses Gefühl einige Male bei Eberhard geregt haben, so dass man, jedoch nur sehr selten, wie z. B. bei dem Artikel „ewig" die übereinstimmende Bedeutung angegeben findet.

Voran geht dem Werke ein Verzeichniss der angeführten Schriften, aus denen der Verfasser seine Belege geschöpft hat. Sie gewähren einen schönen Beweis, aus welch reichen Fundgruben die Arbeit des Hrn. Weigand emporgestiegen ist. Diesem Verzeichnisse folgt eine etymologische Einleitung, eine erwünschte Beigabe, da der grösste Theil des Publikums, auch des sprachlich besser gebildeten, auf diesem neu erschlossenen Felde noch fremd ist. Dieselbe verbreitet sich über Wort und Silbe, über Wurzel und Stamm, über die Lehre von den Selbstlauten und Mitlauten, mit vergleichenden Tabellen der

verschiedenen Zeiten und Völkerschaften, und endlich über die Lautverschiebung, den sichern Compass der Wortverwandtschaft.

Aufnahme, oder doch grössere Berücksichtigung und sorgfältigere Behandlung haben auch die Vor- und Nachsilben, denen besondere Artikel gewidmet sind, gefunden. Wenn, wozu wir mit ganzer Seele stimmen, der Reichthum und die Feinheit der Synonymen ein Ausdruck des geistigen Reichthumes und der geistigen Feinheit eines Volkes ist, so besitzen wir auch in dieser Hinsicht in unserer deutschen Sprache einen solchen Reichthum von sinnreichen Partikeln, zum wenigsten solcher, welche vornen angefügt werden, womit sich keine andere Sprache messen kann, und da dieser Theil bisher sehr vernachlässigt war, erwächst dadurch dem Weigand'schen Buche ein neuer Vorzug.

In Hinsicht der Anzahl der Artikel zeichnet sich Weigand's Buch ebenfalls vortheilhaft aus. Es zählt 2373 Artikel, eine Zahl, welche die ähnlicher Bücher fast um die Hälfte übersteigt. Eberhard hat 1256. Dazu kömmt noch ein Nachtrag von Berichtigungen, Ergänzungen, Zusätzen. Es ist das zwar an und für sich gerade nichts Angenehmes, aber hinlänglich entschuldbar, da, wie der Hr. Verf. auch selbst in seiner Vorrede sagt, ein Buch, wie das vorliegende, eigentlich nie fertig wird. Nun liegen aber zwischen dem Erscheinen des ersten und dritten Bandes mehrere Jahre.

Weil es Sitte ist, dass Recensenten, wo sie können, auch Etwas des Eignen anbringen, wollen wir unserm Verfasser auch eine Kleinigkeit zufügen. Derselbe spricht in der Vorrede von der synonymischen Litteratur und geht dabei bis auf die lateinische „Synonymorum sylva" des Simon Pelegromius (Herzogenbusch 1546) zurück. Das Gefühl der Nothwendigkeit und Nützlichkeit synonymischer Werke ist aber schon viel älter. In diesem Gefühle sind schon im 8. Jahrhundert, vielleicht noch früher, die „Glossae ex veteri et novo testamento" abgefasst, welche sich aus zwei Handschriften (Paris und Reichenau) gesammelt in Graffs Diutisca, B. 1, S. 122 ff. befinden, und auch in einer St. Galler Handschrift unter dem Namen „Vocabularium Keronis" vorhanden sind. Die Artikel sind einzig nach ihrem Anlaute gesammelt und bunt durch einander gewürfelt, und jedem Worte sind seine sinnverwandten beigegeben. Natürlich steht dort das Latein voran, aber nach ihrer ganzen Beschaffenheit, da die Synonymen nicht erklärt, sondern nur möglichst genau übersetzt sind, lässt sich das Werk fast wie ein Handschuh umkehren. Ich darf nicht bemerken, dass unserm Verfasser dieses Werk sonst recht gut bekannt und von ihm vielfach benützt ist.

Die Ausstattung des Buches von Seiten der Verlagshandlung ist würdig; Druck und Papier sind schön. Es wäre zu wünschen, dass die Verlagshandlung durch einen schnellen Absatz in den Stand gesetzt würde, den Preis bedeutend herabzusetzen; denn wenn auch derselbe (etwa 8 Gulden) für ein Werk von 79 Bogen billig ist, so sind doch viele unserer Lehrer, in deren Hände

das Buch vorzüglich kommen sollte, bei ihren schlechten Besoldungen nicht im Stande, diese Summe aufzuwenden.

II.

Grundriss der Geschichte der deutschen Litteratur von Dr. *Johann Wilhelm Schäfer*, ordentlichem Lehrer an der Hauptschule in Bremen. Dritte verb. Aufl. Bremen, Verlag von A. D. Geisler. 1843. (XIV u. 165 S.)

Seitdem die deutsche Litteratur ein Gegenstand des Unterrichts in höhern Lehranstalten geworden ist, wird das Material derselben durch die verschiedenartigsten Bearbeitungen mehr oder minder schulgerecht in Handbüchern und Grundrissen dargelegt. Den Handbüchern von Dr. Karl Herzog und Prof. Koberstein, von welchen letzteres sich durch reiche litterarische Nachweisungen, erstres durch eine gute Auswahl von Beispielen auszeichnete, folgte bald eine grosse Menge verschiedenartiger Umrisse, welche jedoch besonders die Geschichte der Poesie darstellten. Doch wie man in dieser Gattung der Litteratur tiefer eindrang, wie man die einzelnen poetischen Erscheinungen nach den Zeiten ihres Entstehens richtiger würdigte; so erweiterte man mit Recht auch den Kreis der Litteratur, oder man legte doch Einzelnes besser dar, als es früher geschehen war. Andere verliessen dagegen in den Grundrissen fast ganz die Aufgabe derselben und stellten nicht in scharfen und bestimmten Grundzügen das Charakteristische der verschiedenen Zeitalter dar, diejenigen nennend, welche die Träger desselben waren, sondern sie gaben besonders Lebensbeschreibungen der einzelnen Schriftsteller, stellten die Ideen, welche die Litteratur bewegten, in den Hintergrund, und berücksichtigten kaum die Form. Hr. Schäfer dagegen hat fast ganz das geleistet, was wir von einem Grundriss der Litteratur verlangen, weshalb ihm auch die verdiente Anerkennung dadurch zu Theil geworden ist, dass von seinem Grundriss seit dem Jahre 1836, wo die erste Ausgabe erschien, schon die dritte Auflage nöthig geworden ist.

Das diesem Grundrisse Eigenthümliche besteht in der Darstellung oder doch Andeutung der Fortentwickelung des nationalen Geistes. Es wird daher nicht nur die Poesie, nicht nur die schönwissenschaftliche Prosa berücksichtigt, sondern alle die Fächer beachtet, in welchen der deutsche Genius sich offenbart, vor allen die deutsche Philosophie von Jacob Böhme bis Schelling, die Theologie, die Beredsamkeit, Geschichtschreibung, Reisebeschreibung und die Naturwissenschaften, doch auch die Thätigkeit in einigen ganz speciellen Wissenschaften, wie in der Jurisprudenz und Statistik. Dass die Uebersetzungskunst erwähnt wird, können wir nur loben, denn sie hat nicht selten einen wesentlichen Einfluss wie auf das Innere, so ganz besonders auf die äussere Form der Litteratur ausgeübt. Hr. Sch. gibt dabei in den einzelnen Abschnitten äusserst gedrängte Charakteristiken des Zeitalters und der Leistungen in den verschiedenen Litteraturfächern, und beurtheilt dann die einzelnen Er-

scheinungen nicht nach dem Standpunkte unserer Zeit, nicht nach der lieblosen neuesten Methode, sondern das Urtheil wird von dem Standpunkte des Zeitalters aus gegeben, welchem das litterarische Produkt angehört, indem es ja „ungünstige Zeiten gibt, in denen schon ein problematisches Talent Achtung verdient.“ Dass der Hr. Verf. jedoch nicht stets diesen Standpunkt behauptet hat, werden wir weiter unten sehen. Ausser diesem müssen wir noch ganz besonders lobend erwähnen, dass der Hr. Verf. in der Litteratur der neuern Zeit bei den Schriftstellern nicht etwa besonders das Geburts- und Sterbejahr anführt, die ja oft für die Litteratur ganz unbedeutend sind, — wie besonders das letztere bei Hölderlin, weshalb dasselbe S. 140 auch nicht genannt ist, — sondern vielmehr die Jahre nennt, in welchen einzelne Werke erschienen. Bei Männern, wie Lessing, Herder, Goethe, welche eine längere Reihe von Jahren wirkten, ja selbst bei der auf kürzere Zeit beschränkten Thätigkeit Schillers, ist dies fast durch die Methode geboten, da die Werke dieser Männer befruchtend und belebend auf andere einwirkten.

Bei der reichen Fülle der neuern Litteratur sind viele einzelne Erscheinungen in eine gute Uebersicht gebracht, allein ihnen doch nicht immer in dem Maasse Fleiss und Sorgfalt zugewendet, wie es in früheren Epochen der Fall ist. Unter den Dramatikern (S. 150.) ist bei Grillparzer nur die spuckhafte Ahnfrau, nicht aber Sappho und die Trilogie „das goldene Vliess“ genannt, ja der Dichter von Dantons Tode, Georg Büchner, welcher durch seine erste Arbeit im Drama so viel zu leisten versprach, ist ganz übergangen. Es wird Martin Usteri zwar als Lieder- und Idyllendichter (wobei wohl sein „Herr Heiri“ und „der Vicari“ genannt sein könnten,) aber wie bei mehrern Andern keine Ausgabe seiner Werke aufgeführt. Bei Immermann (S. 151.) hätte wohl neben den Epigonen auch der die meisten Narrheiten unserer Zeit geisselnde Münchhausen, in dem zugleich die schöne Idylle des westphälischen Bauerlebens beachtenswerth ist, Erwähnung verdient. Dass Luden wegen seiner deutschen Geschichte (S. 155) nicht gelobt wird, mag hingehen; aber gewiss hätte er unter den Bearbeitern des Mittelalters noch vor Leo eine Stelle S. 156 verdient, da seine Geschichte (in 2 Bänden) sich ebenso durch selbständige Forschung, als durch Schönheit der Darstellung auszeichnet. Unter den Uebersetzungen des Aeschylus hätte wohl (S. 159) auch die gewandtere von Droysen genannt werden sollen, und vor allen Uebersetzungen Bérangers hätte die gelungenste und vollständigste von Rubens (L. Seeger) Erwähnung verdient.

Dass der Verf. nicht immer den rein historischen Standpunkt einnimmt, kann man unter Anderm daraus schliessen, dass er über Heine's Buch der Lieder S. 147. folgendes Urtheil fällt: „Nur in einer in sich zerfallenen Zeit konnte solche Unpoesie gefallen.“ Wenn auch manche Lieder Heine's frivol sind und

durch Ironie das erregte Gefühl vernichten, so lebt doch in andern die reinste Poesie. Auch das Urtheil über Heine's Reisebilder (S. 152.) ist ungerecht, denn der angeblich nachlässige und buntgemischte Stil derselben ist so lebensvoll und bezeichnend, dass oft in zwei Worten das gesagt ist, was ein Anderer kaum so genau in eben so vielen Zeilen bezeichnen kann („ein hastig grüner Rock"). Eine gleiche Ungerechtigkeit liegt darin, dass er es bei Heine und Börne nicht gut heisst, dass sie sich den Zeitinteressen zuwandten, wohl aber bei Jahn, Arndt und Andern dieses lobt. Ist denn der Unterschied zwischen beiden so gross? Diese dichteten und schrieben in und aus ihrer Zeit, gaben den Gefühlen und Ahnungen ihres Zeitalters Worte, und das that auch Heine und Börne. Dieser Abscheu vor den Zeitinteressen und der Politik scheint auch veranlasst zu haben, dass von den neuern Lyrikern wohl Freiligrath, nicht aber Georg Herwegh genannt worden ist, den die ganze Nation doch dadurch als Dichter anerkannt hat, dass in kurzer Zeit drei Auflagen seiner „Gedichte eines Lebendigen" nöthig geworden sind.

Wir meinen, dass dieser Grundriss als Leitfaden bei den Vorträgen über deutsche Litteratur sehr brauchbar ist; wir glauben aber auch, dass er für Schüler noch nützlicher würde geworden sein, wenn einige Haupterscheinungen der einzelnen Zeitalter, die denselben gewissermaassen den bestimmten Charakter geben, etwas ausführlicher wären behandelt und dafür durch Abbrechen an andern wäre Raum gewonnen worden. Vielleicht erwartet aber der Hr. Verf. von den Lehrern, die sich dieses Grundrisses bedienen, dass sie dies thun. Die Correctheit des Druckes müssen wir mit dem Hrn. Verf. rühmen, doch ist uns bei dem genauen Durchgehen noch Einiges aufgefallen, nämlich S. 53. Linie 22 muss statt 1, stehen 3, und S. 139. Lin. 24. steht „Durchführung;" auch gehört Wetzels Jeanne d'Arc wohl nicht dem Jahre 1817, sondern 1815 an. Auf das Erscheinen des Handbuches der Geschichte der deutschen Litteratur von demselben Verf. freuen wir uns, und werden später auf dasselbe zurückkommen. Dr. K. M. in B.

VIII.

Bilder antiken Lebens. Herausgegeben von *Theodor Panofka*. Erstes und zweites Heft, Tafel I—X. Berlin, 1843. Verlag von G. Reimer.

Selbstanschauung wurde immer als ein besonders geeignetes Mittel der Belehrung betrachtet; aber Selbstanschauung ist da ganz besonders nöthig, wo es sich darum handelt, eine entschwundene Zeit in ihrem Wesen und Sein aufzufassen, weshalb schon früher mehrere Männer bemüht waren, Kunstwerke, welche aus den Zeiten der Griechen und Römer erhalten sind, zur Belehrung in Abbildungen zusammenzustellen, grösstentheils aber entweder von ästhetischer oder von antiquarischer Seite nicht das Genügende leisteten. Die Neuzeit hat nun besonders so viele Vasen mit ausgezeichneten Abbildungen an das Tageslicht

gefördert und in technischer Rücksicht so grosse Fortschritte gemacht, dass es wünschenswerth war, eine neue Zusammenstellung instructiver Denkmäler zum Gebrauch der Schulen zu machen. Diese Aufgabe hat sich wohl Hr. Panofka im vorliegenden Werke gestellt, allein er selbst spricht sich über die Zwecke, welche er verfolgt, nicht aus und hat überhaupt über die ihn leitende Idee kein Wort geäussert. Dagegen sagt eine beigelegte Anzeige des Verlegers, dass in diesem Werke, welches auf vier Hefte, jedes zu fünf Tafeln, berechnet ist, die Bildwerke zusammengestellt werden sollen, welche sich auf das öffentliche und Privatleben der Griechen beziehen, so dass es als Hülfsmittel und Leitfaden für griechische Alterthümer auf Gymnasien und Universitäten gebraucht werden könnte und sich als dritter Theil zu Otfr. Müllers Denkmälern alter Kunst betrachten lasse. Letzteres ist nun wohl nur die Ansicht des Buchhändlers, welcher dieses Werk in eben so vielen Exemplaren abzusetzen wünscht, als von jenen Denkmälern verkauft worden sind; denn wie sollte man dieses Werk als Fortsetzung jenes ansehen können, da in diesem sich doch mehrere Bilder vorfinden, welche in jenem schon stehen? So finden wir den Achilleus, welcher dem Patroklos den Arm verbindet, *Taf.* VII. *No.* 10.) bei Müller *Taf.* XLV. *No.* 210., den Hephästos mit Verfertigung der Waffen des Achilleus beschäftigt (*Taf.* VIII. *No.* 2.) ebenda Band 2. *Taf.* XVIII, *No.* 192., die Jagdscene (*Taf.* V. *No.* 6.) in jener Sammlung *Taf.* XLVI. *No.* 212., und auch die mit Astragaloi spielenden Knaben (*Taf.* X. *No.* 7.) hat Müller schon *Taf.* LXXIII. *No.* 419. Hätte also der Hr. Herausgeber wirklich jene Absicht gehabt, so hätte er bei diesen vier Bildern nur auf Müllers Sammlung zu verweisen gebraucht, wie jener selbst dieses oft im zweiten Bande thut und hätte andere Bilder statt der zweimal aufgeführten geben können.

Wir wollen nun eine kurze Uebersicht der auf den ersten zehn Tafeln dargestellten Gegenstände geben und einige Bemerkungen mittheilen, verzichten jedoch auf alles Auskramen archäologischer Gelehrsamkeit, die weder hierher gehört, noch auch von uns vorgebracht werden könnte. Die erste Tafel ist Bildern gewidmet, welche sich auf die Erziehung beziehen sollen, allein vier Darstellungen, nämlich *No.* 7. der Beginn des Ringens, *No.* 4. das Pankration zweier Knaben, *No.* 8. die Palästriken und *No.* 10. die wettlaufenden Schildträger (für welche wir die beiden Wettläufer mit daneben stehenden Kampfrichtern bei Passeri, wegen des Kunstwerthes und der Belehrung gewählt haben würden,) betreffen offenbar die gymnischen Spiele und hätten daher unter diesen ihre Stelle finden sollen. Der sich waschende Knabe, *No.* 9., gehört ebenfalls dahin, wie die hinter ihm hängenden Geräthschaften der Palästra zeigen. Das Knäbchen mit dem Wagen (*No.* 3.) würde wohl unter die Spiele zu setzen sein, indem gar nicht ersichtlich ist, was sich hier auf die Erziehung

beziehen soll, und ebenso ist es mit *No.* 6., einen Knaben darstellend, welcher einen Affen das Tanzen lehrt. So bleiben denn nur wenige Bilder übrig, welche die Erziehung betreffen. Das schöne Terracottenrelief *No.* 1. betrifft wohl schwerlich die Amphidromien; denn dazu würde durchaus nothwendig sein, dass der Altar oder der häusliche Heerd angedeutet wäre. Bei *No.* 2., den bestraften Satyrisken darstellend, wollen wir nicht streiten, ob er die Geissel deshalb bekommt, weil er den Korb mit Aepfeln umgeworfen, oder davon genascht hat; doch glauben wir, dass Letzteres in irgend einer Weise hätte angedeutet werden müssen, sei es durch einen neben ihm liegenden, sei es durch einen in der Hand gehaltenen Apfel. *No.* 8. ist wohl richtiger von Krause (Gymnastik und Agonistik Bd. 2, S. 952.) erklärt. Nach diesem hat der zweite Knabe nicht einen Wurfspiess, sondern einen Messstab in den Händen, um die Weite des Sprunges auszumessen; auch der vierte Knabe hält in der einen Hand nicht einen Stock, dessen unteres Ende fehlt, sondern eine Strigel. Auf *No.* 10., einen lesenden Knaben darstellend, sind die über diesem hängenden Gegenstände gewiss nicht Strigel, Schwamm und Salbfläschchen, so wenig wie auf *No.* 12. der Knabe eine Schriftrolle mit dem Griffel in der Hand hält. Es scheint nur ein Wuchtkolben zu sein, welcher fast in gleicher Weise gebildet bei Tischbein (Vol. IV. pl. 41. Krause. Taf. VIII. *No.* 81.) und sonst vorkommt. Auf der zweiten Tafel, die gymnastischen Spiele vorstellend, ist manches Ueberflüssige und vieles Andere fehlt. Die Läufer (*No.* 7.) lehren gar nichts, und da *No.* 4. schon Faustkämpfer mit den Kampfrichtern darstellt, so ist das Bild *No.* 3. überflüssig. Wir vermissen zum Behuf des Unterrichts 1) einen Grundriss der Palästra, 2) der Badegeräthschaften (*Real-Museo Borbonico vol.* VII. *tav.* 16.), 3) die Hände mit dem Cestus (*De' Bronzi di Ercolano* T. III. p. 1.), dann 4) alles, was sich auf das Springen bezieht, wofür Antiken zur Auswahl bei Krause (*Taf.* IX. und *Taf.* IX_c.) stehen. Ueberhaupt ist diese Tafel eine der ärmsten. Mehr genügend ist die dritte, das Wettrennen darstellende, Tafel, und von den drei Inedita ist der Ephebe mit den beiden Pferden ausgezeichnet schön. Auf der vierten Tafel, der Musik bestimmt, sind die wichtigern Vorstellungen alle bekannt. Auf dem unedirten nolanischen Vasenbilde *No.* 4. möchte wohl der vor dem Flötenspieler hängende Gegenstand nicht ein Flötenbehälter, sondern eine Tänia sein. *No.* 10. gehört durchaus nicht auf diese Tafel, denn es findet sich auf derselben gar nichts, was sich auf die Musik bezöge, sondern es stellt nur ein Opfer dar. Die fünfte Tafel, Jagdscenen darbietend, enthält ein *Ineditum* aus dem königlichen Museum, einen niedersinkenden Hirsch, von Jägern und einem Panther zugleich angegriffen, darstellend. Auch hier hätten wohl belehrendere Bilder geboten werden können. Unter den Kampfbildern der sechsten Tafel ist ein unedirtes

Vasengemälde des Kön. Museums, und die Bilder 1, 2, 3, 5, 6 sind wahrhaft belehrend, doch möchte der Trompeter der Schützen *No.* 6. vielleicht seine Stelle passender auf der vierten Tafel gefunden haben. Unter die eilf Bilder der siebenten Tafel, welche sich auf Heilkunde beziehen, hätten leicht noch drei kleinere Bilder gesetzt werden können, wenn mit dem Raume weniger verschwenderisch umgegangen wäre. Das erste der hier gegebenen Bilder beziehen auch wir auf Cheiron, welcher den Achilleus in der Arzneikunde unterrichtet. Die Komödienscene *No.* 5. ist vortrefflich. Auf *No.* 7. weht Philoktet wohl mit einem Flügel seinem kranken Fusse Kühlung zu, aber nicht die Fliegen ab. Das Ineditum *No.* 8., ein etrur. Scarabäus, ist vortrefflich; man glaubt dem Epheben den Schmerz anzusehen. Dem Arzte, welcher sanft die Wunde berührt, fasst er an dem Oberarme, um ihn an einer stärkern Berührung zu hindern. Bei *No.* 10. (Achilleus dem Patroklos den Arm verbindend,) können wir weder in dieser Zeichnung, noch in der von Otfr. Müller gegebenen etwas Bestimmtes finden, was die Ansicht des Herausg., Patroklos sässe auf dem mit einem Dreifuss geschmückten Schilde seines Freundes, rechtfertigte. Wir sehen weder etwas, das den Schild, noch das den Dreifuss andeutet. Auf der achten, die bildenden Künste betreffenden Tafel, scheint uns bei *No.* 1. die männliche, an dem Helme arbeitende Gestalt für Hephästos zu zart und die Locken zu zierlich; wir können jedoch auch keine andere, als die vom Herausgeber aufgestellte Erklärung finden. Bei dem vortrefflichen Bilde *No.* 5. möchten wir die beiden bärtigen, auf Stäbe gestützten, Männer nicht der Palästra zusprechen, indem die neben ihnen hangende Sache nicht gerade Strigel und Salbfläschchen, sondern auch ein Schabeisen und ein rundliches Glatteisen oder Poliereisen sein kann. Einen der Männer halten wir für den Meister der Werkstatt, den andern aber für einen Mann, welchem der Meister die zwischen ihnen stehende Statue zeigt und erklärt. Die neunte, dem Tanze gewidmete Tafel ist verhältnissmässig nicht reich; wir vermissen namentlich Bilder der κυβέστησις, (*Caylus rec. d'antiq.* T. III. pl. 74. *Hamilton anc. vas. ed. Tischbein.* T. I. pl. 60.) des ἀσκωλιασμός (*Raponi Rec. de pierr. ant. grav.* Tav. XI. Fig. 14.) und anderer künstlicher Tanzarten. Zu den Spielen, welche auf der zehnten Tafel sich finden, würden mehrere Bilder der ersten Tafel hinzuzusetzen sein. Der als *No.* 2. abgebildete Mann ist gewiss kein Schleuderer. Leicht hätte Raum gewonnen werden können, um zu *No.* 5. noch die schöne Berliner Gemme, einen Knaben mit zwei Kampfhähnen darstellend, beizufügen.

Obgleich wir wissen, dass bei ähnlichen kurzen Erklärungen, wie Hr. P. sie hier gibt, das Stilistische immer nur untergeordnet ist, müssen wir doch noch ein Wort über den oft fehlerhaften Ausdruck des Hrn. Herausg. sagen, da wir keinen Grund kennen, nach welchem das Schlechte vor dem Guten den Vor-

zug verdiente. Fehlerhaft ist S. 4: „Diskuswerfer, hinter sich eine Fackel, vor sich Strigel und Schwamm.“ S. 8: „Auf beiden Seiten kömmt der Befehlshaber zuletzt, vor sich den Trompeter.“ Es muss heissen: hinter ihnen, vor ihnen, vor ihm. Fehlerhaft ist ferner S. 8: „Krieger in voller Rüstung auf einer Quadriga mit seinem Wagenlenker, der gewöhnlich in einem langen weissen Chiton gekleidet ist;“ man sagt ja im Deutschen in ein Kleid gekleidet sein, und woher weiss der Verf., „dass der Wagenlenker jenes Kriegers gewöhnlich so gekleidet war“? S. 11. sagt er: „er fühlt einem auf einen Stab gestützten, leidenden Epheben an der Wunde, vermuthlich durch den Biss einer Schlange verursacht.“ Hier ist ebenfalls fehlerhaft an der Wunde fühlen, und verursacht, welches offenbar dem Sinne nach zu Wunde gehört, wird nach den Gesetzen der deutschen Sprache mit er verbunden werden müssen. S. 5. würde es statt: „Bekränzter Ephebe, zwei Rosse im Begriff anzuspannen“ heissen müssen: „im Begriff, zwei Rosse anzuspannen.“ Was der Verf. S. 8. *No.* 7. mit den Worten: „Trompeter mit schön gewirkter, eng anliegender, den ganzen Körper mit Ausnahme der Füsse bedeckender Kleidung, wobei die Beinkleider eine wesentliche Rolle spielen,“ sagen will, ist kaum einzusehen; denn warum sollen „die Beinkleider eine wesentliche Rolle spielen“? S. 12. *No.* 6. kommt das Zeitwort hammern vor, wofür man deutsch hämmern sagt. Endlich sind S. 5. die Ausdrücke ein Fackelläufer zu Pferd, und ein Schildlaufender Anabat, doch gar zu toll. S. 5. *No.* 4. heisst es: „der Letzte links ist schon beim Ablauf einer cannelirten jonischen Säule vom Pferde gefallen.“ Es soll hier wohl nach Ablauf und Säule ein Komma stehen. Wir haben nur den Druckfehler bemerkt, dass S. 7. *No.* 6. von Müllers Denkmälern Tafel XLVII, 215[a] citirt wird, statt XLVI, 212.

Wir glauben, dass durch diese Bilder manchem Lehrer, welcher wenige Hülfsmittel hat, ein recht gutes Buch zur Erklärung verschiedener Einzelnheiten des antiken Lebens geboten wird; hegen aber doch dabei die Ansicht, dass Hr. P. bei seinen ausgebreiteten Kenntnissen in diesem Fache viel Genügenderes und Nützlicheres dargeboten haben würde, wenn er die Bedürfnisse der Gymnasien und anderer Lehranstalten besser gekannt hätte. Mit Verlangen sehen wir der Fortsetzung entgegen.

X.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

III. Uebersichten.

V. Uebersicht der akademischen Schriften.

Dr. *H. Adelbert Keller,* a. o. Prof. in Tübingen, Inauguralrede über die Aufgabe der modernen Philologie. Stuttgart, Metzler, 1842. (16 S. 8.)

Die Philologie ist, seitdem sie Wissenschaft geworden, in denselben Fall gekommen, in welchem wir die Philosophie seit langer Zeit sehen: man streitet über ihren Begriff, den der Eine so, der Andre anders fasst. Die Draussenstehenden pflegen aus solchen Differenzen den Schluss zu ziehen, es müsse um eine Wissenschaft, über deren Wesen und Bestimmung Streit unter den Zunftgenossen sein könne, übel stehen, während doch in Wahrheit gerade solche Discussionen den Beweis liefern, dass es um die Wissenschaft gut steht, wenn dieselbe mit dem Bewusstsein nicht mehr zufrieden ist, sondern zum Selbstbewusstsein gelangen will. Möchten nur die Naturwissenschaften erst einmal so weit sein, um solche Discussionen zu veranlassen! Auch der Geschichte und Geographie thäten sie Noth. — Was nun die Philologie betrifft, so hat *Friedemann* im sechsten Bande seiner Paränesen von sechs neueren Autoren (Ottfr. Müller, Julius Mützell, K. Milhauser, zwei Ungenannten und dem Referenten) Abhandlungen über die Natur der Philologie neben einander gestellt; wir führen von dem, was uns bekannt geworden, noch das Stargarder Programm von 1841 (Der Philolog, eine Skizze von Prof. Dr. *Freese*) an und die vorliegende Inauguralrede. * Letztere schliesst sich in der Hauptsache des Ref. Abhandlung (Die moderne Philologie) an, tritt derselben aber in einigen Punkten entgegen. Ref. hat bis jetzt das Glück, in einer continuirlichen Entwickelung begriffen zu sein und zu fühlen, dass er von Jahr zu Jahr in seinen Ansichten weiter kommt; darum gesteht er gern, dass er am Schlusse des Jahres 1843 die genannte Abhandlung in einigen Stücken anders und besser machen würde, als er sie Anfangs 1840 machen konnte. Indessen sind es nicht diese Stücke, die Hr. K. angreift, sondern solche, die, richtig verstanden, sich wohl vertheidigen lassen, wie ich glaube. Der Raum gestattet mir an diesem Orte keine genügende Exposition, die ich auf eine gelegentliche neue Bearbeitung der oben genannten Abhandlung verspare; ich gehe darum die Rede flüchtig durch und werde einige Punkte mit kurzen Glossen begleiten.

Hr. K. gibt der modernen Philologie ganz dasselbe Verhältniss zur antiken und orientalischen, das ich ihr gegeben; von der sublimen Idee des Hrn. Dr. *Städler* in Berlin, die moderne Philologie sei eben die Philologie, wie sie heute betrieben werde, ** scheint Hr. K. nichts vernommen zu haben.

S. 4—5 wird die hergebrachte Grammatik der neueren Sprachen mit

---

* Eine Abhandlung im diesjährigen Sommerheft der Deutschen Vierteljahrsschrift, deren Verf. aus meiner Definition der Philologie herausliest, dann sei die Philologie Ethnographie, scheint von einem Dilettanten zu sein und verdient kaum der Erwähnung.

** In der Darmstädter Schulzeitung.

Recht schlecht gefunden, doch zeigt der Tadel, dass Hrn. K. die pädagogische Seite der Sache nicht bekannt ist. Die Grammatikmacher fehlen nicht darin, dass sie in ihren Lehrbüchern zugleich recht viele Redensarten, Idiotismen, Sprichwörter u. dgl. geben, sondern darin, dass ihre Theorie nie, ihre Methode selten etwas taugt; ein Schulbuch aber muss diese onomatischen Sachen geben, muss überhaupt mehr als blosse Grammatik sein. Ein Buch, das nur Grammatik ist, kann, wenn es sonst gut ist, der Wissenschaft nützen, nicht aber Schulbuch sein.

Auch die Kritik der deutschen Schulgrammatiken (S. 5—7) verfehlt in mehreren Punkten das Richtige. Hr. K. hat nicht Unrecht, wenn er sich über die Unwissenheit der meisten deutschen Schulgrammatiker im Positiven der deutschen Sprachwissenschaft lustig macht, über ihre in patriotischer Begeisterung ersonnenen deutschen Termini, über ihre orthographischen Verschlimmbesserungen u. dgl. Einmal rügt er aber hier Albernheiten, die bereits die Becker'sche Schule in der Hauptsache abgethan hat, und dann begeht er wieder den Fehler, die Schulgrammatik und die Grammatik als Wissenschaft nicht auseinander zu halten. Hr. K. gehört nicht zu denen, die da meinen, mit Grimm wäre Alles gethan, er macht S. 10 auf die physiologische Seite der Sprache aufmerksam, und verlangt eben da, dass sich aus der historischen und der physiologischen Grammatik ein Drittes, die wahrhaft philosophische, oder vielmehr psychologische Grammatik bilde; er verlangt es mit meinen eigenen Worten, auf die er sich bezieht. Hierbei hat nun aber Hr. K. die logische Grammatik vergessen (die Becker-Herling'sche Richtung): soll die echte Grammatik entstehen, so ist diese ein sehr nöthiger Factor. Man kann denen, die Nichts können, als Becker's Schriften ausschreiben, allerdings vorwerfen, dass ihre Bücher (um mit Hrn. Wackernagel zu reden) deutsche Grammatiken seien, wie Fenster von finster kommt; man muss aber der historischen Schule, und dem Meister zuerst, es eben so ins Gesicht sagen, dass sie blosse Empiriker sind, denen es so sehr an aller philosophischen Bildung fehlt, dass sie nicht einmal für Gelehrte ein wahrhaft lesbares Buch schreiben können und ganz und gar nicht im Stande sind, ein logisch wohl disponirtes und methodisch angemessenes Schulbuch zu schreiben, und wäre es nur ein ABC Buch. Der Schullehrer *Wurst* hat mehr logischen Sinn und Gewandtheit, als der Akademiker *Jakob Grimm*. — Wenn dann Hr. K. es den Schulgrammatikern zum Vorwurf macht, dass sie neue Termini bilden, so ist dieser Vorwurf in seiner Allgemeinheit ungerecht. Distinguendum est inter et inter, sagen die Jesuitenprofessoren. Da Hr. K. auch zwei neue Termini anführt, die sich nur bei mir finden, so will ich mich beiläufig vertheidigen. Mein Grundsatz ist, die hergebrachten Termini, so lange es eben angeht, beizubehalten, und nur da neue zu machen, wo Begriffe zu bezeichnen sind, die Donat und Priscian und ihre Nachfolger nicht gehabt haben. Ganz so hat Jakob Grimm die Termini: Starke und schwache Conjugation, Ablaut, Brechung u. s. w. gebildet. Hr. K. führt nun zwei meiner Termini: Vollwort und Halbwort mit auf. Fürs Erste muss ich ihm sagen, dass ich diese Wörter nicht einmal erfunden, sondern halb und halb gefunden habe, und zwar bei *W. v. Humboldt*, der von den chinesischen Grammatikern berichtet, dass sie diejenigen Wörter, welche nur grammatische Verhältnisse ausdrücken, leere Wörter nennen, die andern aber volle. Leere Wörter waren mir etwas stark, und so machte ich „Halbwörter" daraus. Es galt nämlich, einen Unterschied zwischen Nomen, Verbum, Adjectivum, Participium, Infinitiv einerseits, und Pronomen, Numerale, Partikeln andererseits kenntlich zu machen, und da ich die Becker'sche Unterscheidung zwischen Begriffs- und Formwörtern nicht für richtig halte;* da ich ferner die Bopp'sche Unterscheidung zwischen Pronominal- und Verbal-

* Ich habe die Genugthuung, in dem diesjährigen Braunschweiger Programm (Andeutungen zur Parallelgrammatik) S. 28 zu lesen, dass Hr. Krüger die von mir geforderte Beschränkung der Becker'schen Kategorie „Formwörter" als vollkommen gegründet anerkennt und hiernach das in

wurzeln eben so wenig für richtig halte (indem mir das Nomen so unmittelbar aus der Wurzel kommt wie das Verbum *): so musste ich natürlich einen neuen Terminus machen. Erst später lernte ich *Schmitthenner's* Theorie der Wortbildung und Wurzelverzeichniss (Darmstadt 1833) kennen, und da fand ich (S. 25), dass dieser scharfsinnige Forscher bereits einen bessern Terminus besass, indem er nämlich Nenn- und Deutewörter unterscheidet. Seitdem bediene ich mich dieser Bezeichnung und habe die Namen Voll- und Halbwörter, so wie die dasselbe bezeichnenden: reale und ideale Kategorien fallen lassen.

S. 16 erklärt sich Hr. Keller gegen meine Definition der Philologie, die ihm zu weit ist. Unrecht hat er, bei mir ein Missverständniss vorauszusetzen, da das Missverständniss vielmehr bei ihm liegt. Begreiflicherweise ist die lange Reihe von Wissenschaften, deren Kenntniss ich dem Philologen zumuthe, in einer gewissen Weise nur Hülfswissenschaft für ihn, indem natürlich Ein Mann nicht Alles wissen kann. Nichts desto weniger ist ein realer Widerspruch zwischen Hrn. K. und mir.

Hr. K. will nämlich die moderne Philologie beschränken auf die Erforschung 1. der schönen Litteratur, mit Ausschluss sogar der Geschichtschreibung und Beredsamkeit, 2. der Sprache. Bei der Beschäftigung mit der Litteratur unterscheidet er, ganz wie ich, Kritik, Interpretation und Geschichte **; die litterarische Theorie (Stilistik, Poetik, Rhetorik) lässt er aus. Ueber diese drei Seiten der philologischen Thätigkeit spricht er sich ungefähr in der Weise aus, wie es auch in der Abhandlung „die moderne Philologie" geschehen ist.

Zu einer erschöpfenden Vertheidigung und weiteren Ausführung meiner Ansicht muss ich eine andere Gelegenheit abwarten. Hier nur so viel:

Wenn man das Wort Philologie nennt, so muss man genau sagen, wie man es meint, es ist da Mancherlei zu unterscheiden: Beruf, Kunst, allgemeine und besondre Wissenschaft.

Philologie ist zunächst eine Kunst, die Kunst, das zu verstehen, was Andre geschrieben und Druck- oder Schreibfehler zu verbessern, so wie selbst kunstmässig zu reden und zu schreiben. In so weit muss jeder Gelehrte Philolog sein, nicht nur der Litterator, der Theologe, der Jurist, sondern selbst der Arzt, der Naturforscher, der Mathematiker.

Philologie ist zweitens eine sog. allgemeine Wissenschaft, nämlich die Wissenschaft des Gewussten, das vermittelte Erkennen im Gegensatze zum unmittelbaren Erkennen des Selbstdenkers. In jedem Fache hat der Gelehrte Vorgänger, die über das Fach geschrieben haben: wer diese zugleich kennt, ist ein Gelehrter des Faches; wer nur das Fach in seiner Heutigkeit kennt, ist ein blosser Techniker. (Der gelehrte Chemiker, Arzt, Jurist u. s. w., der blosse Praktiker).

Philologie ist drittens ein Beruf, und zwar in doppelter Gestalt: bei Lehrern an Schulen und an Universitäten. Hier nun heisst Philologie Kenntniss der Sprachen und Nationallitteraturen. Indem es aber der Beruf mit sich bringt, dass der Philologe in diesem Sinne sich nur auf die Kenntniss der Sprachen und Litteraturen weniger Völker beschränkt (Classische, Semitische, Indisch-persische, Romanische, Germanische, Slavische Philologie), erhält der Philolog die Aufforderung, das, was ihm auf der einen Seite fehlt (dem classischen Philologen z. B. die Kenntniss der orientalischen Philologie), auf der andern zu ersetzen, nämlich so, dass er nicht nur die Sprache und Litteratur seiner Lieblingsnationen kennt, sondern

---

der Krüger'schen Lat. Grammatik S. 63 n. 2. Gesagte der Berichtigung bedürftig findet.

* Während Grimm und Becker alle Nomina von Verben abstammen lassen.

** Indem ich Mod. Phil. S. 18 vergleiche, sehe ich zu meiner grossen Verwunderung, dass dort die Erforschung und Darstellung der Litteraturgeschichte zwar nicht vergessen, aber am unrechten Orte (S. 15 statt S. 18) genannt ist.

diese Nationen ganz, nach allen Seiten ihrer Existenz, ungefähr so, wie es meine Abhandlung dargestellt hat.

Daneben gibt es dann viertens eine rein wissenschaftliche Ansicht, und wenn man auch hier noch von einer Philologie reden will, so wäre der Philologe der Mann, der, so wie der rein wissenschaftliche Linguist die Sprachen aller Völker zu kennen sucht, die Litteraturen aller Völker erforschte. Dem Philologen dieser Art wären die Sprachen nur Hülfsmittel, Voraussetzung, nicht Object des Studiums, seine Wissenschaft wäre lediglich die Litteratur, und zwar:

I. Theorie der Litteratur (Stilistik, Poetik, Prosaik)
   A. Allgemeine,
   B. Speciell für jedes Volk;
II. Geschichte der Litteratur
   A. Allgemeine (Philosophie der Litteraturgeschichte),
   B. Speciell für jedes Volk;
III. Kritik und Exegese
   A. Allgemeine, als Theorie der Kritik und Exegese überhaupt,
   B. Speciell, als Praxis dieser Theorie, für jedes Werk der poetischen und prosaischen Kunst.

Begreiflicherweise ist kein Mensch im Stande, in diesem Sinne ein vollkommener Philolog zu sein (schon die zu grosse Zahl der Sprachen, die eine Litteratur haben, verbietet es), so wenig irgend ein Mensch schlechtweg ein Naturkundiger sein kann. Und so wird es immer einer ganzen Akademie bedürfen, um in solchem Sinne Einen Linguisten und Einen Philologen darzustellen. Das Individuum wird darum in der Regel es vorziehen, Linguistik und Philologie zu verbinden und sich auf wenige Nationen zu beschränken; dann aber muss für solche Beschränkung dadurch ein Ersatz geboten werden, dass der Philolog neben den Sprachen und Litteraturen seiner Lieblingsnationen auch das sonstige Leben derselben in den Kreis seiner Studien mit aufnimmt. Die classischen Philologen sind uns hierin vorausgegangen, indem sie neben der Sprache und Litteratur zugleich die griechisch-römische Mythologie, die Staats-, Rechts und Privatalterthümer, die Kunst-Archäologie, die Wissenschaft der Alten u. s. w. erforscht haben. Die moderne Philologie wird wohl thun, ihr darin zu folgen; für den philologischen Schulmann ist dies eine absolute Nothwendigkeit.

Ich schliesse dieser Anzeige eine kurze Notiz über einige Arbeiten an, die der modernen Philologie angehören.

Li Romans dou chevalier au leon. Bruchstücke von *A. Keller*. Tübing. Fues 1841. (II und 20 S. 8.)

Diese Bruchstücke des Löwenritters, aus einer vaticanischen Handschrift (1725 der Christinischen Sammlung) und nur als Manuscript gedruckt, soll als Vorläufer zu einem grösseren Werke betrachtet werden, in welchem Hr. K. seine Forschungen in italienischen Bibliotheken darlegen will.

Meines Wissens ist der französische Iwein nie gedruckt worden, weshalb diejenigen Freunde der altfranzösischen Litteratur, die in den Besitz des vorliegenden Heftes gekommen, dem Hrn. Herausgeber für seine Gabe zu grossem Danke verpflichtet sind. Zu wünschen ist, dass Hr. K. bald die ganze Handschrift könne erscheinen lassen.

Lénore, Ballade par *Bürger*, traduite sur le rhythme de l'original par *H. Barbieux*. Weilbourg, Lanz, 1843. (24 p. 12.)

Elégie (Schweigend in der Abenddämmrung Schleier) par *Matthisson* et la Tombe (Das Grab ist tief und stille) par *de Salis*, trad. par le même. (Fliegendes Blatt.)

Art poétique d'Horace. Traduction en vers par *J. J. Porchat*, de Lausanne. Lyon, Perrin, 1841. (47 p. gr. in 8°.)

Uebersetzungen, nämlich kunstmässige, sind ein wesentliches Geschäft des Philologen, ein Geschäft, das trotz Wieland, Voss, A. W. Schlegel und anderer Meister in Deutschland nicht ganz die Ehre geniesst, welche es in Wahrheit verdient. Ich rede natürlich nur von Uebersetzungen, die

Kunstwerke sind, nicht von den Erzeugnissen der handwerksmässigen Uebersetzer, die für Kollmann in Leipzig, Rieger in Stuttgart und ähnliche Firmen Leihbibliothekenwaare liefern, den Bogen zu zwei Kronenthalern.

Die vorliegenden Arbeiten verdienen grosses Lob. Hr. Professor Barbieux ist längst als ein feiner Kenner seiner Muttersprache bei uns bekannt; das Lied von Salis hat er wunderlieblich übersetzt, und wenn er eine Reihe solcher Uebersetzungen beisammen hat, so sollte er sie gesammelt herausgeben. Die Uebersetzung der Lenore hat das Seltsame, dass sie den Versbau des Originals wiedergibt, z. B. die neunte Strophe:

Ah! mère, hélas! tout est perdu!
Qu'il soit ou mort ou traître:
Le noir trépas m'est dévolu:
Pourquoi falloit-il naître?
Eteins-toi donc, flambeau des jours;
Horreur des nuits, accours, accours!
Dieu est impitoyable:
O suis-je misérable!

Hr. *Porchat*, ehemals Professor der lateinischen Litteratur an der Akademie zu Lausanne, jetzt Mitglied des Waadtländischen Erziehungsrathes und in der französischen Litteratur durch artige Fabeln (glanures d'Erope) und neuerdings auch durch einige dramatische Gedichte vortheilhaft bekannt, hat in dieser Uebersetzung einen wahren *tour de force* geliefert, indem es ihm gelungen ist, die 476 horazischen Hexameter in 478 Alexandrinen wiederzugeben. Wir kennen nichts Aehnliches in der französischen Uebersetzungslitteratur. Für den deutschen Kenner des Französischen (und Lateinischen) kann eine Arbeit der Art für lange Zeit ein Gegenstand des nützlichsten Studiums sein: ich meine, man kann an einer solchen Arbeit inne werden, welche Mittel die französische Sprache hat und was ihr versagt ist. Ich gebe eine Probe (v. 38—45: Sumite etc.):

Auteurs, de votre esprit connoissez le niveau;
A la force des reins mesurez le fardeau.
L'écrivain, s'il fait choix d'un sujet qu'il domine,
A l'ordre lumineux, l'éloquence divine,
La grâce du bel ordre et sa force est, je crois,
Qu'en son temps, en son lieu tout se dise avec choix,
Que maint détail heureux sagement se diffère,
Se retranche au besoin. Fatiguer, c'est déplaire.

Ref. hofft bei einer andern Gelegenheit auf Hrn. Porchat's bemerkenswerthe Arbeit noch einmal zurückkommen zu können; für den Augenblick muss er es bei dieser blossen Anzeige lassen. In gleichem Falle sind wir mit einer geistvollen und gelehrten Abhandlung von

Dr. *Gerth*, Ueber den Misanthropen des Molière, mit Bezugnahme auf das Urtheil von A. W. v. Schlegel. Herbstprogr. des Pädagogiums zu Putbus 1841. (32 S. 4.)

Der Hr. Verf. weist zuerst mit Recht das unbegreifliche Schlegelsche Urtheil über Molière zurück, zeigt dann, wie sehr französische Schriftsteller den Misanthropen missverstanden haben, sei es, dass sie ihn gelobt oder dass sie ihn getadelt, worauf durch eine tief eindringende Analyse der Charaktere und Motive des Stückes unwiderleglich dargethan wird, dass und warum Molière auch in dieser Komödie ein Meisterwerk geliefert hat.

IV. Archiv der culturpolitischen Gesetzgebung.

Preussen.

1. Cirkularverfügung an sämmtliche K. Provinzialschulcollegien, betreffend die *Ruthardt*'sche Methode, die classischen Sprachen zu lehren, vom 24. Febr. 1843.

Wenngleich über die Erfolge der versuchsweise in mehreren Gymnasien angewandten *Ruthardt*'schen Methode, die classischen Sprachen zu

lehren, bis jetzt erst die Berichte einiger K. Provinzialschulcollegien vorliegen, und ein hinreichend begründetes Urtheil über diese Methode erst dann gewonnen werden kann, wenn dieselbe mit Schülern der Quinta bis zur Prima durchgeführt sein wird, so stimmen doch jene Berichte in wesentlichen Punkten so auffallend überein, dass ich mich veranlasst sehe, die vorliegenden Resultate zur Kenntniss sämmtlicher K. Provinzialschulcollegien zu bringen, und auf den Grund derselben für die Fortsetzung oder Einführung der Memorirübungen einige allgemeine Bestimmungen zu treffen.

Ist auch der Grundgedanke der Ruthardt'schen Methode nicht neu, so gebührt dem Ruthardt doch das Verdienst, die den Gedächtnissübungen auch bei dem Unterrichte der alten Sprachen zu widmende Aufmerksamkeit von Neuem aufs lebhafteste angeregt, und das Nachdenken der Schulmänner auf eine zweck- und planmässige Einrichtung derselben hingelenkt zu haben.

Ueberall, wo die Sache von den Lehrern mit Eifer und Liebe aufgefasst werden, hat sich bei den Schülern auch lebhafte Theilnahme und eine grosse Vorliebe für diese Uebungen gezeigt; die Lebendigkeit und Selbstthätigkeit derselben ist in hohem Grade angeregt, ihre grammatische und stylistische Bildung eben sowohl, als geläufiges Verständniss der Classiker gefördert worden. Dieser Gewinn ist so bedeutend, und wenn bei den Memorirübungen das rechte Maass gefunden und angewandt wird, mit so geringem Zeit- und Kraftaufwande zu erreichen, dass sich fast alle Gymnasial-Directoren für ein methodisch geordnetes Memoriren, wenn auch nur sehr wenige unbedingt für die Ruthardt'schen Vorschläge ausgesprochen, mehrere vielmehr die denselben eigenthümlichen Punkte in ihrer Anwendung besonders in zahlreichen Classen als erfolglos, und die meisten seine loci memoriales als nicht brauchbar bezeichnet haben.

Wenn nun der Unterricht in den alten Sprachen in der auf Einübung der Grammatik, auf Lectüre und Stilübungen ruhenden Lehrweise auch künftig, wie bisher, ohne Schmälerung gegründet bleiben soll, so sind doch von jetzt an mit demselben und zwar zunächst bei dem lateinischen Unterrichte regelmässige, methodisch geordnete Memorirübungen in einer bestimmten, wöchentlich wiederkehrenden Zeit zu verbinden, und die erlernten Sätze oder grösseren Abschnitte mit Beachtung der Grundgedanken der Ruthardt'schen Vorschläge unter den verschiedensten Gesichtspunkten zu wiederholen und alle Uebungen bei dem lateinischen Unterrichte auf dieselben zu beziehen. Hiedurch wird nicht allein für den ganzen lateinischen Unterricht eine concrete Grundlage gewonnen, sondern das in diesen Memorirübungen liegende didaktische Princip wird zugleich auf die bei der Einübung der Grammatik zu befolgende Methode wohlthätig zurückwirken, und für jüngere Lehrer die Weisung enthalten, bei dem grammatischen Unterrichte in den unteren und mittleren Klassen nicht mit der abstrakten Regel zu beginnen, sondern dieselbe erst in verschiedenartigen Beispielen anschaulich erkennen, dann für sie den passenden Ausdruck finden, und in einem schicklich gewählten Beispiel der Grammatik oder der loci memoriales festhalten zu lassen; dabei sich des zu frühen Philosophirens zu enthalten, vielmehr durch vielseitige Uebungen die unumgänglich nothwendige Sicherheit in ihren Schülern zu begründen. Die Grundgedanken der Ruthardt'schen Methode sind in dem in 25 Exemplaren beigefügten, von Ruthardt selbst verfassten Aufsatze (Anl. *a.*) kurz und bestimmt ausgesprochen, welcher den Lehrercollegien zu wiederholter Erwägung und Berücksichtigung mitzutheilen ist. Es bleibt denselben anheimgestellt, bei den Memorirübungen entweder die loci memoriales von Ruthardt, oder die von Meiring und Remaely herausgegebene Sammlung zum Grunde zu legen, oder in den unteren Klassen aus den in den eingeführten Grammatiken selbst enthaltenen Beispielen die passenden auszuwählen, in denjenigen Classen aber, in welchen einzelne Schriften classischer Autoren gelesen werden, grössere Abschnitte von bedeutendem Inhalte einprägen zu lassen. Indem hiernach den einzelnen Gymnasien

freigestellt bleibt, in der Weise zu verfahren, welche sie für die fruchtbringendste halten, ist denselben doch zur Pflicht zu machen, den ganzen Stoff zu Anfange des Schuljahres nach gemeinsamer Berathung auszuwählen und innerhalb derselben Anstalt ein consequentes und bewusstes Verfahren zu Grunde zu legen. Da der volle Gewinn, welcher aus diesen Memorirübungen hervorgehen kann, nur dann zu erreichen ist, wenn sämmtliche Lehrer denselben Lernstoff aller Classen beherrschen und zur Anwendung bringen, so wird nach Möglichkeit darauf zu halten sein, dass der Lehrer des Lateinischen seine Schüler wenigstens auf der unteren, und eben so auf der mittleren Bildungsstufe behalte, also von Sexta zur Quinta, und von Quarta zur Tertia mit ihnen aufsteige, und die Aufstellung derselben Memorir-Abschnitte für sämmtliche Gymnasien und Progymnasien einer Provinz vorbereitet werde.

Wo bereits Memorirübungen genau nach den Ruthardt'schen Vorschlägen eingeführt worden, da sind dieselben einstweilen fortzusetzen und bis in die obersten Classen durchzuführen, damit das Eigenthümliche derselben genau erkannt und sein Werth nach den in der Anwendung gewonnenen Resultaten mit Sicherheit beurtheilt werden könne.

Die Gymnasialdirectoren sind zu verpflichten, diesen Uebungen, in welcher Weise sie auch angestellt werden mögen, ihre fortgesetzte, sorgfältige Aufmerksamkeit zu widmen, sich von ihren Resultaten selbst zu überzeugen, und in den Jahresberichten sich sowohl über die Art der Ausführung, als auch über die wahrgenommenen Erfolge ausführlich auszusprechen.

Die K. Provinzialschulcollegien veranlasse ich, über den Erfolg der nach Maassgabe dieser Verfügung zu treffenden Anordnungen, von deren pünktlicher Ausführung sich Dieselben durch Ihre Commissarien bei den Revisionen der Gymnasien zu überzeugen haben, am Schlusse des künftigen Jahres Bericht zu erstatten.

Berlin, den 24. Febr. 1843.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten.
Eichhorn.

---

a.

Die *Ruthardt*'sche Methode unterscheidet sich von andern Sprachmethoden der neueren Zeit zunächst dadurch, dass sie den rationalen Sprachunterricht, wie er sich nach und nach in unseren Gymnasien geltend gemacht hat, in seiner vollen Berechtigung stehen lässt und nur durch Hinzufügung einer stofflichen Grundlage zu veranschaulichen und zu stützen sucht. Für die formale Behandlung bleibt dem lehrenden und lernenden Individuum der freieste Spielraum; nur wird in Bezug auf jenen Normalstoff auf einen Grad von Vertiefung und Verlebendigung gedrungen, wie er bei dem Verfahren der herkömmlichen Praxis, das in seiner unvermittelten Ausbreitung nothwendig zu einem desultorischen werden muss, schlechthin unerreichbar ist. Am wenigsten ist hiebei eine Vergleichung mit der Hamiltonschen oder Jacototschen Methode am Platze, ausser in sofern am Ende bei jedem Unterrichtsgegenstande die verschiedenen Behandlungsweisen desselben unvermeidlich gewisse Berührungspunkte haben müssen. Es wird sich dies deutlicher ergeben, wenn wir diejenigen Momente, auf welche die vorliegende Methode hauptsächlich basirt ist oder abzielt, einzeln aufführen.

1. Auf einem Umfange von wenigen Bogen werden an einzelnen in sich zusammenhängenden classischen Sätzen und Abschnitten, die vom Leichteren zum Schwereren und von kleinerem Umfange zu grösserem aufsteigen, die syntaktischen und stilistischen Sprachverhältnisse in ihren wesentlichen Analogien theils unmittelbar, theils durch Umwandlung zur Anschauung gebracht und eingeübt. Die systematische Grammatik, weit entfernt, hierdurch entbehrlich gemacht zu werden, wird eben hieran gestützt, zum Leben geführt und repetirt. 2. Dieser concrete Lehr- und Lernstoff wird nicht durch das

herkömmliche Auswendiglernen, sondern durch denkendes, alle Worte und Phrasen distinct auseinanderhaltendes Memoriren in planmässigen Wiederholungen der Erinnerung des Schülers und des Lehrers unverlierbar eingeprägt und von Classe zu Classe fortgeführt. 3. Die Auffassung und Fortführung des Verständnisses erfolgt zwar zum Theil mittelst einer Uebersetzung, doch nur in soweit diese unumgänglich erforderlich ist, und nie mittelst einer schriftlichen Uebersetzung. Vielmehr wird durch die erwähnten Wiederholungen von vorn herein darauf hingearbeitet, die Vorstellungsweise der fremden Sprachen dem Geiste unmittelbar zugänglich zu machen, damit ein Denken in der fremden Sprache vorzubereiten und dem Gebrauche, also auch dem Missbrauche gedruckter Uebersetzungen frühzeitig entgegenzuwirken. 4. An diesem Stoffe haben Lehrer und Schüler ein gemeinsames, festes Eigenthum, an welches jede neu zutretende Kenntniss möglichst angeschlossen wird, und von diesem Mittelpunkte aus verbreitet sich das tiefere Sprachverständniss wieder auf die verwandten Lectionen. 5. Die räumliche Beschränktheit dieses Stoffes und die vielfältige Wiederholung, Verwendung und Verarbeitung desselben verstattet eine Genauigkeit der Behandlung und eine Vertiefung in die Spracherscheinungen, wie sie bei einer vorübereilenden Lectüre auch unter den günstigsten Bedingungen nicht zu erreichen ist, und gibt im Ganzen ein Muster und im Einzelnen die Beispiele für die Art und Weise der Auffassung jedweden anderweitigen Sprachstoffes. Da aber die Forderung des Mitwissens und Mitkönnens dem Lehrer nicht erlassen werden kann, und die Erschöpfung sämmtlicher in dem Lehrstoffe enthaltenen Momente ohne eine mehrjährige Betrachtung und Uebung auch des Lehrers nicht zu erreichen ist, so folgt nothwendig, dass dieser Stoff nicht ein der verschiedenartigen Lectüre gelegentlich entnommener, jährlich wechselnder, sondern ein fester, für den vorliegenden Zweck ausdrücklich erlesener, kurz ein Normalstoff sein muss, der nicht früher mit einem andern vertauscht werden darf, als bis sich, nicht ein einzelner Lehrer, sondern das Collegium von der Zweckmässigkeit des Ueberganges zu einem neuen überzeugt hat. 6. Alles bisher Aufgeführte wirkt wesentlich erleichternd und fördernd auf sämmtliche nebenherlaufende Lectüre, und namentlich wird das Behalten derselben durch die an dem Lernstoffe erlangte Gewöhnung an gleich anfänglich scharfe und feste Auffassung in einem bis jetzt unbekannten Grade gesteigert. 7. Der feste Besitz des classischen Materials erzeugt nach und nach ein sicheres Sprachgefühl als unbewusste Grundlage der eigenen Produktion; die denkende Aufnahme und der bewusste Besitz jenes Materials aber gewährt zugleich ein sicheres und deutliches Bewusstsein über die Sprachgesetze, und durch das gekräftigte Festhalten der Lectüre verfügt der Schreibende auch über einen höchst umfänglichen Theil des gesammten Sprachstoffes. 8. Die bereits bei den ersten Anfängen erfolgende mündliche Verwendung und Umwandlung der Normalsätze gibt dem Sprechen der fremden Sprache eine allmälige, aber sichere stoffliche sowohl als formale Grundlage. 9. In der Gemeinsamkeit und festen Fortführung des Stoffes liegt für den Lehrer stets ein Mittel bereit, sich über den Grad des Eindringens in die Spracherscheinungen von Seiten des Schülers Gewissheit zu verschaffen. Auch hier erlaubt die Beschränktheit des Umfangs und die häufige Wiederkehr ein Eingehen auf den Gegenstand, dem keine Kunst der Täuschung zu widerstehen vermag, und andrerseits ist dieser Umfang doch zu beträchtlich, und die in dem Stoffe enthaltenen Sprachmomente viel zu zahlreich, als dass sich, ausser durch Schuld des Lehrers selbst, ein Formalismus und ein todtes Gedächtnisswissen einschleichen könnte. Dies Verhältniss ist gerade für zahlreiche Classen, wo dem Lehrer bei Beurtheilung und Ausgleichung der Kenntnisse und Fähigkeiten der einzelnen Schüler so grosse Schwierigkeiten begegnen, von der höchsten Bedeutsamkeit. Hier und in dem folgenden Punkte aber liegt zugleich die moralische Seite der Sache. 10. In gleicher Weise ist dieser Stoff

der feste Kern, um welchen der Schüler selbst sein Wissen und Können zu sammeln, sich darüber klar und desselben froh zu werden im Stande ist; und mit Gewissheit ist anzunehmen, dass er ein reiches Eigenthum, dessen er sich in Folge einer plan- und möglichst gleichmässigen Entwickelung des Erinnerungs-, Beobachtungs- und Urtheilsvermögens, also bei allmälig gesteigerter, wahrhafter Selbstthätigkeit, in seinem ganzen Umfange und in allen einzelnen Momenten bewusst worden ist, über das Schulleben hinausträgt. 11. Im Allgemeinen ergibt sich schon aus dem Vorstehenden, dass das formale und das materielle Bildungselement an sich gleichmässig berücksichtigt sind, dass es aber, je nach der vorwaltenden Bestimmung der betreffenden Unterrichtsanstalt, in die Willkür des Lehrenden (oder Lernenden) gestellt bleibt, durch Erweiterung und fleissige praktische Anwendung des Normalstoffes dem materiellen, oder durch Beschränkung des Stoffes und tieferes Eindringen in dessen Bestandtheile dem formalen Zwecke das Uebergewicht zu verleihen. 12. Dass eine solche Concentration des Stoffes noch im Besonderen für Prosodik und Metrik, in den neuern Sprachen für die Aussprache, in der Muttersprache für die Orthographie, im Griechischen und Hebräischen für die Accentuation etc. sich fruchtbar erweise, und dass in Zukunft durch analoge Uebertragung der Methode auf andere Lehrzweige und in die Elementarschule für den Gesammtunterricht Einheit, Sicherung und Beschleunigung gewonnen werden solle, kann hier nur mit Einem Worte angedeutet werden.

Ob freilich die aufgeführten Vortheile sämmtlich und vollständig erreicht werden, das hängt begreiflich von dem Eifer und Geschicke der Lehrer, von dem Einverständnisse der Collegen und von begünstigenden Umständen ab. Vorerst ist es genug, wenn hier Erfolge zu erringen sind, die die Natur des herkömmlichen Verfahrens auch bei den grössten, gewissenhaftesten Anstrengungen unmöglich machte. Dass aber diese Erfolge nicht blos in der Phantasie des Urhebers der Methode und seiner Freunde existiren, dafür legt die Praxis selbst bereits hinreichend Zeugniss ab. Unter den mehr als achtzig Gymnasien, die seit einigen Jahren den Vorschlag nach und nach in ihre Praxis aufgenommen haben, bin ich im Stande, aus zuverlässigen Quellen folgende neun als solche aufzuführen, in welchen derselbe in grösserem Umfange, und mit eben so vielem Erfolge als Interesse (Umstände, die einander gegenseitig bedingen) zur Ausführung gekommen ist: Neu-Ruppin, Ratibor, Düren, Torgau, Merseburg, Eisleben, Halberstadt, Quedlinburg, Zerbst. Andere Stellen mögen mir unbekannt geblieben sein, und in jedem Falle steht zu hoffen, dass über die in der Praxis selbst gewonnenen Erfolge und Erwartungen recht bald auf directem Wege öffentlicher Bericht erstattet werde. Allerdings werden, ehe ein unbestreitbares Resultat geliefert und ein Gesammturtheil gefällt werden kann, noch Jahre verfliessen müssen; für das zum Handeln berufene, selbstdenkende Publikum aber muss es höchst wünschenswerth sein, auch vor dieser Zeit gerade solche (günstige oder ungünstige) Stimmen zu vernehmen, die nicht von einem einseitigen, wesentlich abweichenden Standpunkte ausgehend, über den Gegenstand leichthin aburtheilen, sondern auf einem selbstthätigen Angriffe fussen, der die der Sache unter den dermaligen Verhältnissen entgegenstehenden Schwierigkeiten und Bedenken zwar nicht unberücksichtigt lässt, aber um des höheren Zweckes willen, mit unbefangenem Blicke und muthvollem Eifer zu überwinden trachtet.

Ruthardt, Dr. phil.

2. Circular-Verfügung an die K. Provinzial-Schulcollegien, betreffend den Unterricht in der Muttersprache in den untern und mittlern Classen höherer Lehranstalten, vom 8. März 1843.

Das K. Provinzial-Schulcollegium zu Coblenz hat sich veranlasst gesehen,* die Gymnasial-Directoren seines Verwaltungsbezirks darauf aufmerksam zu machen, dass der Unterricht in der Muttersprache in den unteren

* Päd. Revue, Bd. VI. S. 572.

und mittleren Classen höherer Lehranstalten häufig in ganz zweckwidriger Weise ertheilt werde. Namentlich sei dem theoretisch-grammatischen Unterricht in derselben unter dem Namen „Sprachdenklehre," oder auch unter anderem Namen oft eine Gestalt gegeben, welche durch abstruse Terminologien oder dürre gehaltlose Uebungen den jugendlichen Geist weit öfter abstumpfe, als wahrhaft bilde, den Zweck lebendiger Anschauung der Muttersprache in gehaltvollen, Geist und Gemüth bildenden Musterstücken und sicherer Aneignung der Sprache zu geläufigem und correcten schriftlichen und mündlichen Gebrauch öfter hemme, als fördere, und somit einer inhaltsvollen, den Geist selbst mit gesunder, frischer Nahrung für das ganze Leben erfüllenden Bildung der Jugend nicht nur die Zeit und Kraft des Lehrers wie der Schüler entziehe, sondern auch derselben durch ein todtes Formelwesen positiv nachtheilig werde.

Je weniger sich bis jetzt die verschiedenen Ansichten über die Ertheilung des deutschen Unterrichts in den höheren Lehranstalten geeinigt haben, desto nothwendiger ist es, diejenigen Versuche aus denselben fern zu halten, welche durch die Erfahrung sowohl, als durch eine richtige Würdigung derselben als unfruchtbar oder gar nachtheilig erkannt werden. Dahin gehört der in manchen Anstalten übliche theoretische grammatische Unterricht in der Muttersprache, welcher die deutsche Sprache, den Schülern gegenüber, gleichsam als eine fremde, erst noch zu erlernende betrachtet, oder die natürliche Aeusserung der Sprachthätigkeit von dem Standpunkte eines philosophischen grammatischen Systems und zu einer bewussten zu erheben sucht, und häufig schon in der Behandlung des Gegenstandes von Seiten des Lehrers, so wie in der sich kund gebenden Theilnahmlosigkeit der Schüler seine Unzweckmässigkeit zu erkennen gibt. Während der lateinische Unterricht am natürlichsten Gelegenheit darbietet, den Knaben an dieser ihm fremden Sprache grammatische Formen und Verhältnisse anschauen und auffassen zu lassen, und ihn bei fortschreitender Entwickelung anzuleiten, die so erworbenen Kenntnisse allmälig und besonders, wenn ihm das Verständniss der an Formen und feinen Unterscheidungen noch reicheren griechischen Sprache eröffnet wird, zu solchen zu erheben, welche auf dem sprachlichen Gebiete allgemeine Gültigkeit haben: deutet das K. Provinzial-Schulcollegium zu Coblenz mit Recht darauf hin, dass der deutsche Unterricht überall die Aufgabe zu verfolgen habe, die Muttersprache in geeigneten, für das jedesmalige Alter der Schüler angemessenen Musterstücken zur lebendigen Anschauung zu bringen und dadurch die sichere Aneignung der Sprache zu fördern. Wird auf diese Weise die natürliche Sprachentwickelung unterstützt, so wird es niemals an Veranlassung fehlen, beim Lesen das Fehlerhafte in der Aussprache zu entfernen, auf die richtige Formenbildung aufmerksam zu machen, die Orthographie zu befestigen, Natürlichkeit und Wahrheit des Ausdrucks zu befördern, überhaupt das Sprachgefühl ohne ein dürres Analysiren der einzelnen Wörter und Sätze immer mehr auszubilden und zu schärfen.

So wie unlängst die gedankenreiche Schrift von *Hiecke* der näheren Prüfung empfohlen worden ist, so sehe ich mich jetzt veranlasst, auf das in dem vierten Theile des von *Ph. Wackernagel* in Stuttgart herausgegebenen Lesebuches enthaltene Gespräch über den Unterricht in der Muttersprache, und auf die in dem Programme des Gymnasiums zu Duisburg pro 1842 enthaltene Abhandlung des Gymnasiallehrers *Hülsmann* aufmerksam zu machen,* damit das K. Provinzial-Schulcollegium in ähnlicher Weise, wie es diese Behörde zu Coblenz gethan hat, auf die bei der Ertheilung des deutschen Unterrichts zu vermeidenden Missgriffe aufmerksam mache, und die beiden genannten Schriften dem Lehrercollegium zur Erwägung und Beachtung empfehle. Berlin, den 8. März 1843.

Der Minister der geistl., Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten.
Eichhorn.

* Die Leser, welche hiernach von dem Hülsmann'schen Programme Grosses erwarten, mögen *Hofmeister's* Beurtheilung desselben in *Viehoff's* Archiv lesen. — Nächstens über diese Episode in der Geschichte des deutschen Unterrichts in diesen Blättern.

3. Circular-Verfügung der K. Regierung zu Cöslin, den Besuch der Sommerschulen auf dem Lande betreffend, vom 6. März 1843.

Die Wichtigkeit eines regelmässigen Besuchs der Sommerschule, ohne welchen die Arbeit der Winterschule zum Theil fruchtlos gemacht, und die religiöse, sittliche und geistige Bildung der Schüler auf eine zu nachtheilige Art unterbrochen wird, bestimmt uns, sämmtliche Superintendenten, Schulaufseher, Prediger und Lehrer auf unsere heutige Amtsblatts-Verordnung wegen des Sommerschulbesuchs noch besonders aufmerksam zu machen, und ihnen, da die Schule und der Schulbesuch so weit es irgend möglich ist, ein Werk der Liebe und nicht des Zwanges sein soll, nachstehende Beobachtungen, Bemerkungen und Ansichten zur Beherzigung für sich, insonderheit aber für die Schullehrer, mit denen dieselben gründlich durchzugehen sind, und deren jeder von diesem Circular für seine Schule Abschrift zu nehmen hat, mitzutheilen.

Vielfache Erfahrung zeigt, dass nicht nur im Winter die Landschulen im Allgemeinen und mit wenigen, meist durch die grosse Abgelegenheit einzelner Abbauten oder durch die schlechten Wege bedingten Ausnahmen, recht gut besucht werden, sondern dass auch an vielen Orten im Sommer ein guter, oft fast ganz regelmässiger Schulbesuch stattfindet. So wenig zu verkennen ist, dass häufig die ländlichen Verhältnisse den regelmässigen Besuch der Sommerschule erschweren, so zeigt dennoch die Beobachtung, dass ein regelmässiger Sommer-Schulbesuch in ländlichen Ortschaften jeder Art, in Bauerdörfern, wo die Separation noch nicht eingetreten, so wie in solchen, wo sie schon vollendet ist, in zerstreut gebauten Colonien, in Dörfern, welche aus sogenannten Buschkaten, und in solchen, welche zum grossen Theile aus kleinen Eigenthümern (Büdnern), bestehen, in Gütern, welche nur Tagelöhner enthalten, in Fischerdörfern, möglich ist, indem uns Dörfer jeder der obigen Arten bekannt sind, wo auch die Sommerschule regelmässig besucht wird. Es liegt daher nicht allein an den ländlichen Beschäftigungen, wenn in vielen anderen Orten im Sommer ein schlechter Schulbesuch stattfindet. Ebenso zeigt die Erfahrung, dass keinesweges überall, wo auch im Sommer die Schule gut besucht wird, dieser gute Schulbesuch eine Folge von Drohungen oder Strafen ist, welche die Gutsherrschaft auf Grund der Versäumnisslisten veranlasst hat. Wenn gleich an vielen Orten wahrzunehmen ist, wie in den gegen den Sommerschulbesuch gleichgültigen Gemeinden, ein ernstes, ermahnendes, drohendes oder strafendes Einschreiten der Gutsherrschaft viele angebliche Hindernisse überwinden und den Schulbesuch in Ordnung bringen und darin erhalten kann, wenn die ernsten Bemühungen treuer Lehrer und Geistlichen bei widerstrebenden Mitgliedern der Gemeinde fruchtlos bleiben: so sind uns dennoch auch Ortschaften bekannt, wo dies Einschreiten der Obrigkeit wenig oder gar nicht nöthig ist, und wo es dem Lehrer und Prediger allein gelingt, ohne Strafen auch im Sommer einen guten oder wenigstens einen ziemlich guten Schulbesuch zu erzielen, und strafbare Schulversäumnisse zu einer Seltenheit zu machen.

Lehrer, welche am meisten über den schlechten Schulbesuch klagen, und alle Hülfe von Zwangsmaassregeln erwarten, sind nur zu oft, vielleicht ohne es selbst zu wissen, Schuld an dessen Verfalle.

Theils aus den schriftlichen Berichten der Prediger selbst, theils aus den bei Gelegenheit der Schulrevisionen gemachten Beobachtungen geht hervor:

dass an keinem Orte, wo der Lehrer ganz das ist, was er sein soll, und wo der Prediger ihn ernstlich unterstützt, ein dauernd schlechter Sommerschulbesuch gefunden wird.

Der Lehrer selbst ist die erste und wichtigste Person für die Förderung eines guten Schulbesuchs, der Prediger die zweite, kann aber auch nicht hinreichend wirken, wenn nicht die Tüchtigkeit und die Treue des Lehrers ihm für seinen Zweck vorarbeitet und die Hand bietet. Treues Wirken des Predigers und des Lehrers macht zwar nicht in allen, aber dennoch in den meisten Fällen das Eingreifen der Gutsherrschaft unnöthig, und in Fällen, wo dies nöthig ist, wird der tüchtige im rechten Geleise

sich bewegende Lehrer und Prediger gern von der Gutsherrschaft unterstützt. In den sehr seltenen Fällen, in welchen erfolglos die Hülfe des Gutsherrn in Anspruch genommen wird, oder wo gar der Gutsherr selbst den Schulbesuch mittelbar oder unmittelbar hindert, spricht daher in der Regel die Vermuthung gegen dies zweckmässige Verhalten der Schullehrer oder Prediger, und wo diese Vermuthung nicht zutraf, sondern zufällige Umstände die Gutsherrschaft abgeneigt machten, ihren Pflichten nachzukommen, ist es unserer Vermittelung stets gelungen, den bessern Schulbesuch wieder herbeizuführen.

Wo der Lehrer seine Schüler mit Liebe und Freundlichkeit, in dem Sinne eines guten, ächt christlichen Vaters, behandelt, wo er ihnen den Unterricht anziehend, belebend und erfreuend zu ertheilen versteht, kurz, wo er es dahin zu bringen weiss, dass der Aufenthalt in der Schule und das Lernen den Schülern Freude macht, da ist, das lehrt auch in unserm Bezirk vielfache Erfahrung, die Schulversäumniss selten. Die Schüler solcher Lehrer bitten selbst ihre Eltern, sie nicht von der Schule, wo ihnen so wohl ist, zurückzuhalten, und dringen meist mit ihren Bitten durch. — Wer aber kann es Kindern, die von ihrem Lehrer unfreundlich oder kalt behandelt, für kleine Versehen, für Mangel an schnellem Fassen, hart gescholten oder wohl gar strenge gezüchtigt werden, welche im Lehrer nicht den väterlichen Freund, sondern den strengen Zuchtmeister erblicken, der sie beim Unterricht durch schlechte Methode langweilt, verdenken, wenn sie im Sommer jeden Vorwand, jedes Geschäft gern ergreifen, das sie vom Besuch der ihnen unangenehmen Schule zurückhalten und ihnen dafür den Genuss der freien Natur gewähren kann.

Wo der Lehrer selbst nicht nur durch seinen streng sittlichen Wandel die Achtung, sondern auch durch ein den Verhältnissen und der Stellung eines Landschullehrers angemessenes, bescheidenes, friedliches, verständiges, wohlwollendes und zuthuliches Betragen und Benehmen, das Zutrauen und die Liebe seines Gutsherrn, des Predigers und der Gemeinde sich erworben hat, — wo ihm selbst die Erfüllung seines Berufes Freude macht, wo es ihm selbst am Herzen liegt, dass die Sommerschule regelmässig gehalten und besucht werde, wo er täglich pünktlich zur festgesetzten Zeit schulgemäss bekleidet in der reinlichen Schulstube sich befindet, die Schule pünktlich nach dem Lehrplane hält, wenn einmal auch nur wenige Schüler vorhanden sind, täglich die fehlenden notirt, zugleich aber auch an jedem Tage, so weit die Oertlichkeit es erlaubt, sich bemüht, die Eltern derjenigen Schüler, welche gefehlt haben, durch wohlwollendes, belehrendes und warnendes Zureden dahin zu bringen, dass sie ihre Kinder am folgenden Tage zur Schule schicken, wo der Lehrer dies unermüdet fortsetzt, Personen, welche auf seine Bitten und Ermahnungen nicht hören wollen, im Laufe der Woche oder spätestens am nächsten Sonntage dem Prediger anzeigt, damit dieser sie ermahnen könne, oder wo der Lehrer den Gutsherrn oder dessen Vertreter und die Schulvorsteher freundlich bittet, seine Bemühungen zu unterstützen, wo ein guter, geachteter und geliebter Lehrer in solcher Treue beharrt, dabei, wie die Natur der Sache es fordert, die vielfach fehlenden, also im Lernen zurückbleibenden Schüler in ihren Abtheilungen auf niedrigere Plätze setzt etc., da bessert sich, auch das lehrt die Erfahrung, der Schulbesuch meist ohne strafendes Einschreiten der Behörden.

Wer darf sich dagegen wundern, wenn in einem Dorfe, wo der Schullehrer selbst eigenmächtig die Sommerschule ganz oder theilweise ausfallen lässt, so dass die kommenden Schüler ihn nicht anwesend finden, — oder wo der Schullehrer die wenigen kommenden Schüler nach Hause schickt, weil ihrer so wenig sind, — oder wo er im Sommer seine Schüler stundenweise in der Schule sitzen und ohne Aufsicht, oder unter Aufsicht älterer Schulkinder lesen und schreiben lässt, während er selbst in seinem Garten oder zur Arbeit auf das Feld geht, — wo er selbst ohne Erlaubniss des Predigers ganze Tage sein Dorf verlässt, um Wochenmärkte zu besuchen, — wo Prozesse seine öftere Anwesenheit vor Gericht und das Ausfallen der

Schule nöthig machen, — wo er die Schulliste nicht täglich ausfüllt, nicht monatlich einreicht, oder, wenn er dies letztere auch thut, dennoch den ganzen Monat hindurch die ihm zu Gebot stehenden Mittel der Bitte, Ermahnung, Warnung und der Anzeige an den Prediger, oder die Gutsherrschaft und die Schulvorsteher gleichgültiger Weise nicht in Anwendung bringt, sondern Alles vom Zwange und den Strafen erwartet, zufrieden, wenn die Schule nicht besucht, der Schulbesuch nicht erzwungen wird, weil er dann nicht Schule halten darf, — wer wird sich wundern, wenn in Gemeinden, welche so schlaffe und untreue Lehrer haben, der Sommerschulbesuch unregelmässig ist, die Schule wohl tage- und wochenlang ausfällt, und die Gemeinde zur Beschönigung ihrer eignen Nachlässigkeit auf des Lehrers Untreue und Nachlässigkeit sich beruft?

Wenn tüchtige und treue Lehrer den Schulbesuch selbst zu fördern ernstlich bemüht sind, wenn eben so treue, thätige und gewissenhafte Prediger ihr Wirken ernstlich und ausdauernd unterstützen, wenn sie namentlich wenigstens einmal in der Woche die Namen derjenigen Eltern sich einreichen lassen, welche ihre Kinder sträflich von der Schule zurückbehalten, wenn sie diese Eltern so schnell als möglich einzeln seelsorgerlich ermahnen, sie im Weigerungsfalle, wenn sie dem Wort der Liebe nicht hören wollen, mit Anzeige an die weltliche Obrigkeit bedrohen, solche Ermahnungen nachhaltig fortsetzen, wenn sie die Gutsherrschaften und Schulvorsteher nicht blos monatlich bei Einreichung der Schullisten, sondern, so oft es noth thut, unter gewissenhafter Darstellung des Sachverhältnisses um die pflichtmässige Hülfe bitten, so erreichen sie erfahrungsgemäss in den meisten Fällen ihr Ziel, ohne dass wirkliche Strafen nöthig sind. — Wo diese wegen bösen Willens und Schlaffheit der Eltern nöthig, und von der Gutsherrschaft auf wiederholten Antrag des Predigers nicht angedroht und vollstreckt werden, da bleibt freilich nichts übrig, als dass der Prediger im Gefühle seiner Pflicht und ohne Menschenfurcht für die Förderung der heiligen Sache der Jugendbildung, klagend den Beistand der Synodal-, Kreis- und der Landesbehörden nachsucht, welcher von unserer Seite einem treuen Prediger, nachdem er und der Lehrer alle ihnen zu Gebote stehenden Mittel fruchtlos versucht hat, niemals versagt worden ist, und niemals versagt werden wird.

Wir hegen zu allen Geistlichen unsers Bezirks das feste Vertrauen, dass sie Obiges nicht allein selbst ernstlich sich zu Herzen nehmen und alle, einem treuen Seelsorger und Schulaufseher zu Gebote stehenden Mittel, theils, um schlaffe und untreue Lehrer zur Erfüllung ihrer Pflicht anzuhalten, theils um tüchtige, rüstige und treue Lehrer in Erfüllung derselben zu unterstützen, und auf die Gutsherrschaften, die Schulvorsteher, die Gemeinden im Ganzen, so wie auf die einzelnen Glieder derselben, für die Förderung des guten Sommerschulbesuchs zu wirken, mit Umsicht, Kraft und Ausdauer in Anwendung bringen, sondern dass sie auch sämmtliche Schullehrer ihres Kirchspiels mit dem Inhalte dieser Verfügung genau bekannt machen, ihnen allen ans Herz legen, dieselbe, wie die Umstände es erfordern, lobend oder tadelnd auf die einzelnen Lehrer beziehen, und allen mit gutem Rathe und kräftigem Antriebe beistehen werden, damit auch die Lehrer selbst

durch eigene Tüchtigkeit und guten Unterricht,
durch freundliche echt christliche Behandlung der Schüler,
durch Unbescholtenheit ihres Wandels,
durch ein bescheidenes, friedliches, wohlwollendes Zutrauen und Liebe erweckendes Benehmen gegen die Gutsherrschaft und die Gemeinde,
durch Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit im Amt,
durch eigene Liebe für den Unterricht,
durch Bitten und Ermahnungen bei dem Gutsherrn, den Schulvorstehern und den Gemeindegliedern,

für die Förderung des Sommerschulbesuchs ernstlich wirken. Wo in einem Kirchspiel ein Lehrer in dieser Hinsicht als Vorbild da steht, da sind die übrigen auf dies Beispiel hinzuweisen.

Je treuer Lehrer und Prediger für den Sommerschulbesuch thun, was

sie vermögen, je mehr werden sie sich überzeugen, dass sie fremder Hülfe nicht bedürfen, und in den seltenen Fällen, wo sie doch angerufen werden muss, wird sie um so bereitwilliger auch von uns gewährt werden und sich um so wirksamer zeigen. Cöslin, den 6. März 1843.

Königl. Regierung. Abtheilung des Innern.

An
sämmtliche Herren Superintendenten, und durch dieselben, an die evangelischen Herren Geistlichen, so wie an die katholischen Herren Geistlichen, an die Herren Landräthe, — zur Bekanntmachung auf den Kreistagen, — Domainenrentmeister und Magistrate.

VI. Miscellen.

Gedichte von *Eduard Eyth*. Stuttgart bei Belser, 1843.

Es mag sonderbar scheinen, in der „Revue" Gedichte anzuzeigen, und zwar Gedichte, die nicht etwa in offener und specieller Beziehung zu den Interessen der Schule und des Unterrichts stehen; — fassen wir aber den Dichter, von dessen Produkten die Rede sein soll, näher ins Auge, so erkennen wir in ihm einen unsern Lesern wohlbekannten Philologen und Pädagogen, der, den Schulstaub von sich schüttelnd, in die heitern Regionen der Poesie diesmal uns zu sich einladet. Dass nun ein Schulmann zugleich Dichter ist, mag an sich ganz unbedenklich scheinen, und es ist darum noch nicht natürlich, die Gedichte eines Solchen auch alsbald in einem pädagogischen Journal anzuzeigen. Im vorliegenden Falle aber haben wir eine Ausnahme vor uns. Es ist unsern Lesern nicht unbekannt, mit welchen Leistungen Hr. Eyth zum erstenmal dem gelehrten Publikum sich bekannt gemacht hat; es ist das die schöne Sammlung kleiner griechischer Gedichte: Hilarolypos, und bald darauf die poetische Uebersetzung der Odyssee, zwei Arbeiten, die, ob auch letztere manche poetische Gegner fand, vielen Beifall erhielten und wahrlich nicht mit Unrecht. Das Corpus philologorum begrüsste den jungen Autor mit Freuden, als den Seinigen. Es sollte aber das bald anders werden. Ins praktische Schulamt getreten, selbst mit Eifer und Auszeichnung Lehrer, inmitten der gewöhnlichen Ansichten über classische Bildung und der darauf basirten Forderungen und Leistungen, vor Allem aber ebendamit inmitten der Mängel eines einseitig humanistischen Unterrichts erkannte Eyth gar bald, wie die Erziehung des ganzen Menschen allzusehr in den Hintergrund gestellt sei, es erschien ihm als wichtige, ernst zu erfassende Aufgabe, das wahre Ziel wieder ins Licht zu stellen, und auf den Einen, eigentlichen Richtpunkt hinzuweisen, der allem einzelnen Wirken die höhere Einheit gebe, es ordne, dem Evangelium den Raum zu geben, den es als Princip und Fundament alles Unterrichtens und Erziehens haben muss. In jugendlicher Begeisterung sprach E. das aus in seiner bekannten Broschüre über Classiker und Bibel — und kaum war seine Stimme laut geworden, unterstützt noch von einem Mann bekannteren Namens, so wurde er auch schon in Acht erklärt. Was E. — allerdings nicht ohne Uebertreibung, in Vielem aber doch recht wahr — ausgesprochen, ward verschrieen als pietistische Verketzerung. Man wollte es nicht begreifen, dass der begabte Dichter des Hilarolypos, der gewandte Uebersetzer des Homer, plötzlich wider das classische Alterthum sich erhoben habe. Und doch war es so, und — unterstützt, wie gesagt, von einer gewichtigen Stimme — nicht ohne Erfolg. — Was mit allzustarken Farben aufgetragen war, milderte E. selbst wieder, bekannte seine Liebe zum classischen Alterthum durch erneuertes Ausgeben seines Hilarolypos, bestand als Philologe methodologische Kämpfe, schrieb ein auf einer eigenthümlichen Methode begründetes lateinisches Elementarbuch, hat die Leser der Revue erst kürzlich wieder mit einem Aufsatz über Horaz und einer gelungenen Uebersetzung mehrerer Oden beschenkt und wirkt überhaupt als Lehrer an einem theol. Seminar mit Lust und Liebe im Fache der classischen Litteratur. Das aber, wie gesagt, was er unter den Ersten mit Energie ausgesprochen, hat seine Früchte doch getragen; man hat gelernt, die classischen Studien mehr, als bisher geschah, im Lichte des Evangeliums zu betrachten, man hat sich nicht gescheut, durch den Nim-

bus, der sie umgab, Etwas von höherem Lichte durchscheinen zu lassen. Fern aber sei es, — und das wird auch Hr. Eyth nicht wollen — das classische Alterthum unsern Schulen zu nehmen. Ref. möchte sich dazu am allerwenigsten bekennen.

So viel zur Orientirung über den Standpunkt unseres Philologen. Und dieser Philologe nun hat Gedichte herausgegeben, nachdem er einzelne derselben in verschiedenen öffentlichen Blättern schon mitgetheilt hatte, und zu ihrer Sammlung mannigfach ermuthigt worden war. Diese Gedichte aber, die nun vor uns liegen, sind nicht etwa, wie E's Gegner vielleicht glauben möchten, biblische Gedichte, heissen sich auch nicht specifisch christliche Lieder, sondern geben sich einfach als der mannigfach gestaltete Erguss poetischer Begabung. Hr. E. zeigt darin durchgehends, wie sein Standpunkt nicht der exclusiven Intoleranz, sondern freier Bewegung ist, einer Bewegung aber freilich, die ihren Wendepunkt hat in dem offenen Bekennen des christlichen Princips. Nur tritt dieses nicht unwiderstehlich, wie etwa bei Knapp, und überall in jedem Gedichte hervor, wie auch beim durchgebildetsten Christen nicht jedes einzelne Gefühl ein specifisch-christliches ist. Christlich, d. h. auch dem Christen offen und zuständig, ist jede Lebens- und Gemüthswahrheit, die nicht unchristlich ist. Das Nihil humani a me alienum puto bekennt der Dichter von sich. So verschliesst er sich denn namentlich nicht gegen unsere grossen Zeitfragen. Der Dom von Cöln gibt ihm Gelegenheit zu einem einfach schönen lyrischen Erguss, Georg Herwegh entlockt ihm eine geharnischte Gegenrede, Jerusalems Wiedererstehen wird besungen, das Missionswesen bekommt seinen Antheil, der Patriotismus des Württembergers gibt sich in einigen schönen Liedern kund, die Heroen der Musik, Beethoven und Mendelssohn, werden in tiefer Verehrung gewürdigt, Napoleons Heimkehr aus Helena in den Invalidendom wird in einem grössern Gedichte in ergreifender Weise betrachtet, der Streit der Theologen hat seinen Platz gefunden, die neuerwachte Liebe zur altdeutschen Sprache zeigt sich in einem in altdeutscher Weise gegebenen Gedicht über „Reichthumb und Armuot". Alles das gibt uns der Dichter in unverkennbar ächtpoetischer Berechtigung, in schöner Diction und wohlgerundeten Versen, entschieden aber und kräftig vor Allem in christlicher Gesinnung. Seine Liebe zum Alterthum hat er auch in dieser Sammlung nicht verleugnet. Otus und Ephialtes werden besungen, die Götter Griechenlands in ihrer Glorie, freilich auch in ihrem Sinken, erschliessen sich dem Leser. Dabei fehlt es jedoch nicht an ernsten Blicken auf verschiedene antichristliche Richtungen der Zeit, wovon namentlich „Die Wurmlinger Kapelle" Zeugniss gibt. Auch an Gedichten eigentlich pädagogischen Inhalts fehlt es nicht. So bespricht der Dichter in „Doctor Mühle" die rechte Geschichtsauffassung, in den „Göttern Griechenlands" das Verhältniss der Wissenschaft zur Religion; namentlich enthält der „Gang durch den Vorhof" in mehreren schönen Stellen ganz bestimmt den Standpunkt des Dichters gegenüber dem classischen Alterthum. Hellas und Latium schweben glänzend, aber nicht befriedigend am sehnenden Auge vorüber, das sein Ziel erst in der Offenbarung findet. Trefflich gelungen vor Allem sind unserm Verf. mehrere kleine Bilder, zum Theil gewiss recht besonders geeignet zu musikalischer Composition. Mendelssohn, dem die Sammlung in einem schönen Sonett dedicirt ist, erwirbt sich vielleicht in diesem Punkt ein Verdienst um die Lieder. —

Dass wir bisher nur gelobt, nicht getadelt haben, hat seinen Grund nicht darin, dass wir nichts an dem Buch zu tadeln wüssten; ästhetischer Tadel aber gehört nicht hierher; es war uns nur darum zu thun, zu zeigen, wie auch unserer Meinung nach der Standpunkt, den Ref. mit Hrn. E. theilt, die Liebe zur Sache Christi vereint haben kann mit classischer Bildung, mit voller Liebe zum classischen Alterthum. — Wem dieser Standpunkt genehm ist, dem versprechen wir mannigfachen Genuss aus der Lectüre der E.'schen Gedichte.

Die Ausstattung des Buches ist würdig. Eine Titelvignette spricht treffend in ihrem Aut-aut das Wesen und den Charakter der Sammlung aus.

Klumpp.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Ueber den Unterricht in der alten Geschichte auf höheren Bürgerschulen.

Von Rector *Kuhn* in Lübben.

Es ist eine oft wiederholte Rede, dass höhere Bürgerschulen für diejenigen da seien, welche, ohne academische Studien gemacht zu haben, dennoch dereinst durch ihre Bildung den höheren Classen der Gesellschaft angehören, und im Stande sein wollen, bedeutende Fragen der Gegenwart zu verstehen, die wahrhaften Zeitinteressen klar und richtig aufzufassen, und verständig darüber zu sprechen. Wie viel Unbestimmtheit auch in dieser Formel liege, zweierlei drückt sie mit voller Bestimmtheit aus: den höheren Grad der Bildung, welchen auch diese Schulen in ihren Zöglingen sicher begründen sollen, eben so wie das Geständniss, dass es viele Stellungen im Staatsleben gebe, zu denen sie nicht in ausreichendem Maasse vorzubereiten vermögen. Dasselbe Eingeständniss spricht sich in der Verschiedenheit der Mittel aus, deren Gymnasium und Bürgerschule sich zur Erreichung ihrer Zwecke bedienen. Wenn das erstere, unbekümmert um manche harte Gegenrede in unseren Tagen, mit Consequenz in der historisch-philologischen Bildung das einzig sichere Mittel findet, sein Ziel zu erreichen, so stützt es sich mit vollem Rechte auf die Wahrheit, dass diejenigen, welche dereinst berufen sein sollen, mit freier Selbstthätigkeit auf die Gestaltung des öffentlichen Lebens einzuwirken, und für solche nur will es als Vorschule der Universität da sein, zu dieser ihrer künftigen Bestimmung dadurch allein wahrhaft befähigt werden, dass sie den Bildungsprocess, durch welchen die Gegenwart geworden, als solchen kennen lernen, und mit einem durch tüchtige grammatische Vorbereitung zu philosophischer Auffassung gestählten Geiste die Erscheinungen des gegenwärtigen Lebens in ihre Factoren zurückzu zerlegen geübt werden. Die höhere Bürgerschule will die Gegenwart als solche ergreifen und verstehen lehren, will des Schülers Geist so weit ausstatten, dass er dereinst mit klarem Bewusstsein in derselben zu leben, in einem fest umschriebenen Berufe seine Pflicht zu erfüllen, die materiellen Interessen der Gegenwart aufzufassen, und auf möglichst hochherzige Weise zu des Allgemeinen wie zum eignen Nutzen auszubeuten im Stande sei. Oder dasselbe in einem Gleichniss. Während das Gymnasium seinen Schüler den Baum der Entwickelung des Menschen-

geschlechtes von seinem ersten Sprössling an schauen lässt, und ihm zeigt, wie und unter welchen Einflüssen er gewachsen, Zweige, Blätter und Blüthen getrieben, aus denen die Früchte bald mehr bald minder gut gediehen, wie aber auch zu allen Zeiten durch feindselige Einwirkungen mannichfacher Art gar viele Triebe verkümmert, viele Blüthen taub geworden oder abgefallen sind, damit er später selbst als einsichtiger Gärtner den seiner Pflege anvertrauten Theil zu warten und zu pflegen verstehe; bricht die Bürgerschule ihrem Schüler die reife Frucht, lehrt ihn die besseren von den schlechteren unterscheiden, und gibt ihm die Mittel, dieselben als tüchtiger Gewerbsmann in richtiger Weise im Handel und im Leben anzuwenden und zu verwerthen. Von diesem Standpunkte aus erscheint der Unterricht in der alten Geschichte der höheren Bürgerschule durchaus fremd; daran, dass sie die Gegenwart, wie sie als fertiges Resultat der Geschichte dasteht, begreifen lehrt, scheint sie so sehr alle Hände voll zu thun zu haben, dass für die Betrachtung menschlicher Verhältnisse, die wie die der antiken Welt so weit von den unsrigen verschieden sind, ihr weder Zeit noch Beruf übrig bleibt.

Aber dies ist auch nur ein Schein. Ja, wenn irgend ein Unterricht der höheren Bürgerschule zur Erreichung wahrer Bildung wichtig und nothwendig ist, so ist es die alte Geschichte. Die Bürgerschule soll ihrem Zöglinge eine höhere Bildung geben. Wie vieldeutig nun auch dieser Ausdruck sein, wie oft er gemissbraucht werden mag, doch steht so viel fest, dass eine Einsicht in die Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts von den ersten Anfängen der Staatenbildung an bis auf die gegenwärtige Zeit, dass eine Erhebung des Interesse über die beschränkten bürgerlichen und merkantilen Verhältnisse des Berufs zu dem Leben des Staats, und eine dadurch vorausgesetzte, wenn auch elementarische, Kenntniss des Staatslebens, endlich ein durch Vergleichung mit anderen Religionen begründetes Verständniss des Segens des Christenthums nothwendige Voraussetzungen und Bestandtheile jener Bildung sind, wenn sie des Namens überhaupt werth sein will. Je energischer also die höhere Bürgerschule die entehrende Anforderung zurückgewiesen hat, nichts zu sein, als eine lebendige Encyclopädie, die ihrem Zöglinge möglichst bequem und schnell die Zunge löst, um über all und jedes ein Wort mitzureden, je mehr sie vielmehr nicht minder, als das Gymnasium, wenn auch auf anderem Wege und durch andere Mittel, gründliche Bildung vorzubereiten für ihre Pflicht erkennt, desto weniger kann sie sich der Aufgabe entschlagen, jenen oben bezeichneten nothwendigen Voraussetzungen jeder wahren Bildung auch ihrerseits zu genügen. Dies aber ist unmöglich, wenn nicht auch sie ihren Zöglingen nach besten Kräften eine klare Anschauung des antiken Lebens verschafft. Die Wahrheit dieses Satzes soll die nachfolgende Betrachtung feststellen. Wie allgemein aber dieselbe in ihrer Wichtigkeit anerkannt sei, ergeben

die übereinstimmenden Urtheile der geachtetsten Pädagogen, welche die Vorführung des antiken Lebens durch Lectüre alter Classiker in guten Uebersetzungen, wenn auch nur in zweckmässig gewählten Bruchstücken, für eine unabweisbare Aufgabe der höheren Bürgerschule erklärt haben. Unsere Auseinandersetzung zerfällt demnach in die beiden Haupttheile:

1. warum die Kenntniss des Alterthums ein wesentlicher Bestandtheil auch derjenigen Bildung sei, welche die höhere Bürgerschule begründe und bezwecke?
2. wie auf diesen Schulen ein zweckmässiger Unterricht in der alten Geschichte das einzige Mittel sei, dies Ziel zu erreichen?

Nehmen wir in Beziehung auf die erste Frage den schwächsten, aber am häufigsten erwähnten, Grund voraus. Dadurch, dass mit Recht die akademische Bildung durch eine gründliche Erkenntniss des Alterthums vorbereitet wird, und die eigentlich classischen Schriftsteller unserer Nation, wie früher, so auch jetzt noch, ihren Geist genährt und gekräftigt haben an den Schätzen jener Zeit, ist jede gebildete Rede, sei es in mündlicher Unterhaltung, sei es in der Schrift, so vielfach bis in das kleinste Geäder hinein von Beziehungen auf das Alterthum durchflossen, dass ein jenes Lebens gänzlich Unkundiger kaum im Stande ist, an ihr Theil zu nehmen, oder auch nur mit vollem Verständniss ihr zu folgen. So oft eine Betrachtung über die engen Verhältnisse des täglichen Verkehres oder die mechanischen Berufsverrichtungen sich zu eigentlich geistigem Interesse erhebt, so oft weist sie bald ausdrücklich, bald beziehungsweise, bald voraussetzend auf das wissenschaftliche, religiöse und politische Leben des Alterthums zurück, ist wenigstens ohne Kenntniss desselben nimmer in ihrer vollen Bedeutung zu verstehen. Hier bieten nun allerdings auch dem ganz Unkundigen Conversationslexikon und Fremdwörterbücher Gelegenheit, sich über unverstandene Ausdrücke und Beziehungen zu belehren. Allein abgesehen davon, dass diese gerade dann, wenn sie am meisten gebraucht werden, nicht zur Hand sein können, bleibt doch die aus ihnen gezogene Belehrung nur ein Convolut unzusammenhängender Notizen.

> Ihr habt die Stück in Eurer Hand,
> Fehlt leider nur das geistige Band.

Man erwirbt fremde Ausdrücke mit deutscher Uebersetzung oder historische Notizen, aber wo ist der Gedanke, welcher sie lebendig macht? Wo die Einsicht, die zur Auffassung der von den unsrigen so verschiedenen Lebensverhältnisse und zur Vergleichung derselben mit diesen befähigt? Und dies allein ist es doch, was der Begriff der Bildung, die auch die höhere Bürgerschule begründen will, nothwendig in sich schliesst. Denn nicht der ist der Gebildete, welcher fremde Ausdrücke ins Deutsche übersetzen, und seine Rede mit bunten Floskeln dieser Art ausputzen kann, sondern der erst ist es, welcher die durch eine

Vergleichung mit Verhältnissen der alten Welt angedeutete Gedankenreihe zu verfolgen, und die Wahrheit dieser Beziehung selbständig zu erkennen und zu prüfen im Stande ist. Dazu aber gehört ein, wenn auch nicht bis in das kleinste Detail ausgeführtes, doch in den wesentlichen Umrissen genau und sicher dargestelltes Bild des alten Lebens, und wem sollte das Geschäft, diese Anschauung zu ermitteln, zufallen, als der Schule?

Und dennoch ist diese Rücksicht, dass der Schüler dereinst über Verhältnisse auch des Alterthums mitsprechen, und Vergleichungen mit demselben verstehen könne, eine gar geringfügige gegen die eigentliche Bedeutung, welche die Kenntniss jener Zeit für die hier in Frage stehende Bildung überhaupt hat. Ist der Mensch das vorzüglichste Geschöpf der Erde, von Gott durch die ihm verliehene Ausstattung zur Herrschaft auf derselben bestimmt, so gibt es für unsre Erkenntniss unter allen irdischen Gegenständen nichts, das höheres Interesse und grösseren Werth hätte, als die Einsicht in den Entwicklungsgang, den die Menschheit von ihren ersten Anfängen an durchlaufen hat. Das ist das eigentliche Kennzeichen des Ungebildeten, dass er die gegenwärtige Gestaltung des gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und religiösen Lebens als eine zufällige ansieht, wie sie gerade einmal ist, ohne von den unendlich verschiedenen Standpunkten, welche durchlaufen, von den Irrthümern, welche überwunden, von den zahllosen Kämpfen, welche durchgefochten werden mussten, um zu diesem Ziele zu gelangen, auch nur eine Ahnung zu haben. Solcher Ansicht ist weder eine Erkenntniss des wahrhaften Erwerbs der Gegenwart, noch der sie bewegenden Ideen und Strebungen, noch des in ihr liegenden Samens für die Zukunft möglich. Es ist nur gerade heute so, und ist wohl immer so gewesen, und wird so in alle Ewigkeit bleiben: so raisonnirt der Ungebildete, und weiss sich von der Oberfläche der Gegenwart Beweise genug für seine seichte Betrachtungsweise zusammenzulesen. Anders der Gebildete. Ist der einzelne Mensch nach Gottes Bilde geschaffen, ein vernünftig freies Wesen, so ist es auch die Gesammtheit aller Menschen; ja die Menschheit ist recht eigentlich als solche die Repräsentation der Vernunft und Freiheit. Wie nun aber der einzelne Mensch einen Entwicklungsgang durchläuft von dem ersten Aufdämmern des Geistes an durch die Knaben- und Jünglingsjahre hindurch, und wie mit der wachsenden Leibeskraft auch das Erkenntniss- und Willensvermögen sich entfaltet, bis es zur eigentlichen Selbstthätigkeit im Mannesalter gelangt, um auch da wieder an eine über diese Erde hinausdeutende Entwicklung des Geistes anzuknüpfen; so erscheint dem Gebildeten auch das Leben des Menschengeschlechts als der nothwendige Entwicklungsprocess der Gesammtvernunft, der Gesammtfreiheit. Vor seinem Blicke durchläuft die Menschheit vom frühesten Kindesalter an scharfgesonderte, und doch eng verbundene Stadien der geistigen Entwicklung. Jeder Standpunkt,

beseelt und getragen von einem klar heraustretenden Gedanken, aber ein jeder auch nur so lange von Werth, bis dieser Gedanke sich zu voller Wirklichkeit ausgeprägt hat. Dann zerfällt der überlebte in sich; sein Schutt wird der fruchtbare Boden, in welchem aus dem in ihm ruhenden Samen die nothwendig vorbereitete nachfolgende Stufe herauswächst. Nur wer so in der Geschichte die Offenbarung und Hineinbildung des göttlichen Geistes in die Beschränktheit der irdischen Verhältnisse zu erkennen angeleitet und befähigt, nur wer dadurch in den Stand gesetzt worden ist, die leitenden Gedanken der Gegenwart, ihren wirklichen Erwerb, aber damit zugleich auch ihre Irrthümer und Mängel, wenn auch nicht frei und selbständig zu erkennen, doch wenigstens zu ahnen und zu begreifen, wenn höher Begabte ihm diese Einsicht eröffnen; nur ein solcher verdient den Namen des Gebildeten. — Nun aber ergibt sich leicht, dass unter allen Epochen der Geschichte keine so geeignet ist, um durch ihre Betrachtung den Schüler in ein tieferes Verständniss der Geschichte einzuführen, als das Alterthum. Gehen wir noch einmal auf die oben angedeutete Vergleichung des Lebens der Menschheit mit dem eines einzelnen Menschen zurück, so repräsentirt das Alterthum die Jugendperiode. So wie im jugendlichen Geiste die Gedanken in nächster Unmittelbarkeit aus der körperlichen Anschauung sich entwickeln, und einfach in voller Natürlichkeit sich aussprechen, wie das Begehrungsvermögen in der nächsten Befriedigung des Bedürfnisses oder der Lust sein Ziel sucht, wie der gefasste Entschluss durch Zunge und Hand leicht seinen Weg zur Ausführung findet, so dass die Gedanken der Jugend leicht zu fassen, ihre Wünsche leicht zu befriedigen, ihre Entschlüsse leicht zu entziffern sind: so sind auch im Alterthum die Gedanken, welche das Leben der Völker bewegen und leiten, einfacher und verständlicher, alle Verhältnisse des geselligen Lebens planer, alle Verbindungen natürlicher und naiver, als in irgend einer spätern Epoche der Weltgeschichte. Und auch die ahnungsreichen Hoffnungen des Jünglingsalters, seiner Begeisterung an der frischen Schönheit der Form, und doch wieder das scheue jungfräuliche Verhüllen dessen, was ihm das Höchste und Theuerste ist, in das Symbol des äusseren Zeichens oder der leisen Geberde, theilt die Jugend des Menschengeschlechts, das Alterthum. So wie nun also Knaben gar leicht einander auffassen und verständigen, wie aus dem Herzen des Jünglings der Funke der Begeisterung hinüberschlägt in das Herz des gleichaltrigen Freundes, so tritt dem Knaben und Jünglinge auch die alte Geschichte mit eigenthümlicher Verwandtschaft in der Entwicklung des Geistes, in der Stimmung des Herzens entgegen, und schliesst das Verständniss ihrer so einfachen und doch schon so tiefen Gedanken und Ideen, die Einsicht in ihre fasslicheren gesellschaftlichen Verbindungen der Erkenntnisskraft der Jugend befreundet auf. Fragen wir uns nur selbst, ob uns im frühsten

historischen Unterricht die Heldenthaten vor Troja, die Freiheitskämpfe der Griechen, die Beispiele aufopfernder Vaterlandsliebe unter den Römern nicht ganz anders ergriffen haben, als alle und jede Erzählungen aus der mittleren und neueren Geschichte; ob nicht jene Heldengestalten ganz anders körperlich fasslich sich vor unsrer jugendlichen Phantasie bewegt haben, als die mittelalterlichen Ritter, und die berühmten Herrscher der neueren Zeit. Und woher diese innigere, klarere Auffassung? Das Mittelalter, wie reich an geistigem Fonds, an innerer Entwicklungskraft es auch ist, wie wunderbar auch die durch religiösen Einfluss erregte Phantasie und Herzensinnigkeit es geschmückt hat, stellt doch zu sehr noch den durch die Einsenkung der göttlichen Offenbarung des Christenthums in das sinnlich bewegte Naturleben der heidnischen Völker, durch die Aufpfropfung germanischer Naturkraft auf die abgeschwächte Ueberlebtheit der Reste des römischen Staats erzeugten Process trüber Gährung dar, als dass sein eigenthümliches Leben, seine hohe Bedeutung dem Jüngling zu genügender Einsicht gebracht werden könnte. Noch schwieriger zu verstehen aber sind seit der Bildung des europäischen Staatenvereins, seit der Ueberweisung des geschichtlichen Fortschritts an die diplomatischen Verbindungen zu gegenseitigem Schutz und Ueberwachung, seit der gewaltsamen Auseinandersetzung zwischen Staat und Kirche und den aus der Mangelhaftigkeit dieses Processes nothwendig hervorgegangenen unaufhörlichen Zuckungen und Kämpfen, so wie endlich seit dem Wiedererwachen der Idee des Bürgerthums mit allen ihren reichen Folgen die Verhältnisse der Gegenwart geworden, so dass, je näher derselben, es desto unmöglicher ist, einen Schüler in ein wirkliches Verständniss dieses so weit verzweigten und doch so künstlich verkleideten gesellschaftlichen Verbandes einzuführen. Will also die Schule ihre Aufgabe, ein gründliches Studium und ein gedankenreiches Verständniss der Geschichte auch für die Zukunft ihrem Zöglinge zu sichern, gewiss erreichen, so breite sie mit besonderer Vorliebe vor seinen Augen die jugendlichen Gesellschaftsverhältnisse des Alterthums aus, führe ihn von einer Entwicklungsstufe dieser einfachen und planen, und doch so grossartigen und hochherzigen Verhältnisse zu der folgenden, lasse ihn die Verbindungsglieder klar erkennen, durch welche hindurch die Eigenthümlichkeit jener sich nothwendig zu der folgenden gestalten musste, führe ihn dann aber eben so in das keusche Innere des Hauses und der Familie, wie in die heilige Nähe des Opferaltars, und bilde und kräftige an allen diesen Darstellungen sein Vermögen, den wahren Inhalt, die wahre Bedeutung der Geschichte zu verstehen. Dann wird mit der wachsenden Lebenserfahrung, mit dem sich erweiternden Umblick über die umgebenden Verhältnisse, auch die Einsicht in die Gestaltungen der der Jugend noch unverständlichen Gegenwart sich ergeben, und der durch gründliche elementarische Geschichtsstudien erregte und gestählte Geist wird

aus freiem Antrieb nach einem Verständnisse ringen, und es erbeuten. Umgekehrt, wenn der unvorsichtige oder eitle Geschichtslehrer durch unverstandene Phrasen seinem Schüler den Schein einer Einsicht auch in die Gegenwart verschaffen will, versinkt derselbe nur zu leicht in träge Selbstzufriedenheit, und glaubt an todten Phrasen einen werthvollen Schatz zu haben und hüten zu müssen, und doch ergeben diese, wenn sie nun in eigner Darstellung verwerthet werden sollen, sich alsobald als werthlose Zahlpfennige, darum weil sie nicht durch eignes Denken errungen sind. Dann also wird der Geschichtsunterricht auf der höheren Bürgerschule seine Aufgabe am besten lösen, wenn er in der alten Geschichte, ohne sich auf kleinliche Genauigkeit in der Erzählung der Begebenheiten, in der Häufung von Namen und Daten einzulassen, vielmehr die Augen der Schüler zur Erkenntniss der socialen Verhältnisse im Grossen, und der eine jede Periode vorzugsweise bewegenden und leitenden Gedanken zu öffnen weiss. In der mittleren und neueren Geschichte aber muss er, in dem Maasse als die Einsicht in den Zusammenhang und die Bedeutung der grossen Weltbegebenheiten schwieriger wird, sich immer mehr aus dem Centrum der Betrachtung des eigentlichen Kernes und der Bedeutung der Geschichte in die Peripherie derjenigen Darstellung zurückziehen, durch welche äussere Folge von Begebenheiten nach und nach die gegenwärtige Lage der Völkerverhältnisse hervorgebracht worden ist; er muss immer mehr statt Geschichte Geschichten geben. Hat er an der Betrachtung des Alterthumes wirklich mit rechtem Ernste und glücklichem Takte das Auffassungsvermögen seiner Schüler entwickelt und sie der gewonnenen Resultate sich erfreuen gelehrt, so kann er, je mehr die Geschichte sich der Gegenwart nähert, die Einsicht in die Bedeutung und das Wesen dieser Zeitverhältnisse getrost dem späteren Alter überlassen.

Ausser dieser grossen Bedeutung für die Erwerbung der zu wahrer Bildung unentbehrlichen Einsicht in den Entwicklungsgang der Menschheit überhaupt, hat aber die alte Geschichte noch einen speciellen Werth für die der Schule anheimfallende politische Bildung ihrer Schüler. Welches ist diese? Es hat neuerer Zeit nicht an Stimmen gefehlt, welche das politische Bewusstsein im deutschen Volke dadurch verschaffen zu können meinten, dass auch in den niedrigsten Volksschulen die Jugend mit den wichtigsten Gesetzen und Staatseinrichtungen, mit dem durch Rechte und Pflichten bestimmten Verhältnisse der einzelnen Bestandtheile des Staates unter einander bekannt gemacht würde, und welche, je höher der Grad der Bildung sei, den eine jede Schule erstrebte, auch desto tiefer schon den Schüler in das Verständniss der wichtigsten politischen Fragen der Gegenwart eingeführt wissen wollten. Die hohen Behörden haben bis jetzt diese Stimmen unberücksichtigt gelassen. Mit Recht. Denn sehen wir dieser Forderung scharf ins Auge, so erscheint sie entweder

als Folge eines Missverständnisses und als unfähig zu erreichen, was sie bezweckt, oder sie richtet auf höheren Schulen einen kaum wieder gut zu machenden Schaden an. Was ist nämlich die vorgeschlagene Gesetzes- und Verfassungskunde anders, als entweder eine Einprägung der vornehmlichsten Strafgesetze des Vaterlands, oder eine Beschreibung der Unterordnung der regierenden Staatsbehörden unter einander, so wie die bestehende Verfassung sie festgesetzt hat? Ob es nun erspriesslich sei, dem Kinde eine Reihe von Strafgesetzen vorzuführen zur Abschreckung von Verbrechen, die es kaum dem Namen nach kennt, oder ob nicht der hiebei erzielte Zweck sichrer durch Entwicklung des religiösen und sittlichen Gefühls an der Erklärung der Gebote erreicht wird, ist wohl unter einsichtigen Pädagogen keine Frage. Im andern Falle aber mag es ganz gut klingen, wenn Volksschüler von Ministerium und Regierung zu sprechen wissen, aber ist es denn möglich, ihnen einen auch nur irgend wie angemessenen Begriff von dem Wirkungskreise und den Ressortverhältnissen aller dieser Gewalten zu geben? und wenn selbst, entspringt für sie irgend ein Nutzen daraus? findet sich darin nur eine Spur von dem, was man politische Bildung, politisches Bewusstsein zu nennen ein Recht hätte, und was dereinst ein Band werden könnte, um sie an das gemeinsame Vaterland festzuketten? Und nun auf höheren Schulen. Hier bleibt der vorgeschlagene Unterricht nicht blos unnütz, er wird schädlich. Die Erkenntniss der Principien des Staats, die Einsicht in die nöthige und richtige Abgränzung der Rechte und Pflichten im Verhältnisse zwischen Herrscher und Unterthanen, und die Beurtheilung der aus der verschiedenen Stellung dieser Factoren sich ergebenden Staatsformen, setzt eine so genaue und gründliche Kenntniss der Geschichte, eine so tiefe Einsicht in die natürlichen Bedürfnisse des Staatslebens, eine so feine Kenntniss der Menschen im Allgemeinen voraus, dass schon dem Erwachsenen ein weiter Umblick über die socialen Verhältnisse gewährt sein muss, um vor Einseitigkeit und leerer Abstraction bewahrt zu bleiben. Wie mag es nun möglich sein, den nothwendig so beschränkten Blick des Jünglings in eine Kritik so grossartiger Verhältnisse zu leiten, ohne Gefahr zu laufen, ihm willkürlich das politische Glaubensbekenntniss des Lehrers, welcher Art es auch sei, einzupflanzen, und so, anstatt seinen Geist zu künftiger eigner Einsicht vorzubereiten, seine Gesinnung im Voraus gefangen zu nehmen, seinen Blick zu trüben? und denken wir der Gefahren, denen durch eine solche unverstandene und doch der Eitelkeit schmeichelnde Kritik nicht allein der Jüngling selbst ausgesetzt wird, sondern die auch der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt durch solche nur zu leicht irre zu leitende Jünglingsnaturen nothwendig erwachsen, so ergibt sich wohl leicht, dass es nicht blos eine zu keinem gesunden Ziele führende Verkehrtheit ist, sondern eine Sünde gegen den Staat und die gesellschaftliche Ordnung,

Jünglinge auf höheren Bürgerschulen in die Beurtheilung schwebender politischer Fragen einzuführen, bestehende Verfassungen mit ihnen zu kritisiren, und sie zu veranlassen, den Maassstab ihrer unreifen Einsicht an die Staatsverhältnisse der Gegenwart zu legen. Das unmündige Alter ist eben unmündig, es soll lernen, was ist, und wie es ist. Wenn der Verstand gekommen, und die Kraft gereift, wenn eigne Lebenserfahrung ihm den weiteren und sicheren Blick eröffnet hat, dann ist seine Zeit gekommen, die Verhältnisse der Gegenwart mit prüfendem Auge zu beschauen, und auf seinem Standpunkte nach seiner besten Kraft und Einsicht zum Wohle des Ganzen beizutragen.

Wie verwerflich nun aber auch diese Art sogenannter politischer Bildung sei, so ist doch nicht zu läugnen, dass eine Einsicht in den Bildungsgang des Staatenlebens überhaupt, und eine daraus sich ergebende gesunde und bescheidene Beurtheilung der Gegenwart wesentliches Element der höheren Bildung ist, und dass desshalb die höhere Bürgerschule auch auf diese durch ihren Unterricht vorbereiten muss. Aus welchen Anfängen die Bildung der Staaten hervorgegangen, wie jeder Verein dieser Art nothwendig das Zusammensein Herrschender und Gehorchender und die das Zusammenleben der Bürger regelnde und erhaltende Herrschaft des Gesetzes voraussetzt, welche Pflichten und Leistungen eben so wie welche Rechte der Einzelnen die Begründung eines Staatsverbandes nothwendig in sich schliesst, wie aber diese natürlichen und nothwendigen Verhältnisse sich unter verschiedenen Völkern auf das verschiedenste gestaltet, und welches überall die Folgen der Verrückung dieses durch die Natur gebotenen gegenseitigen Verhältnisses gewesen: das ist es, was der gereifte Jüngling auf der Schule durch die Geschichte kennen lernen soll, um dadurch einer Einsicht in die Natur eines so grossartigen Ganzen, wie der Staat ist, fähig zu werden. Aber auch der gereifte Jüngling erst. Denn wenn man, um beim späteren Geschichtsunterricht nicht Ausdrücke, wie Monarchie, Republik etc. zu erklären nöthig zu haben, als Propädeutik jenes Unterrichts eine Erklärung aller dieser Ausdrücke und eine Beschreibung der hauptsächlichsten Staatsformen vorausschicken wollte, so möchte wohl der Ertrag eines solchen Unterrichts nichts anders sein, als todtes Lippenwerk und Ballast, von dem den Kindern so recht confus im Kopfe wird. Dem gereiften Jünglinge aber gebührt eine solche, allerdings mit grosser Umsicht zu ertheilende Belehrung. Denn nicht allein bleibt ohne sie die ganze Geschichte ihm todt, eine unverstandne Aufhäufung zufälliger Begebenheiten, ein Chaos von Namen und Zahlen, sondern sie ist auch das einzig sichre Mittel, um ihn im späteren Leben gegen blendende politische Sophistereien, gegen täuschend ausgeputzte sociale Einseitigkeiten, denen gerade der Standpunkt der Bildung, für welchen die höhere Bürgerschule vorbereiten soll, am meisten ausgesetzt ist, sicher zu stellen,

und in ihm den Grund zu einem gesunden, klaren politischen Urtheile zu legen. Welches bessere Mittel aber sollte nun wohl die Schule zur Erreichung auch dieses Zweckes haben, als die Geschichte des Alterthums? Während das Mittelalter überall den unentschiednen verbissenen Kampf der Gewalten vorführt, oder erst ringt, die Menge der zusammengeworfenen feindseligen Völker- und Gedankenelemente einander versöhnend zu nähern, während in der neueren Zeit der Knoten der Staatsverhältnisse in der Verfassung einzelner Staaten wie in deren Beziehung zu einander so vielfach und eng verschürzt ist, dass einem Jünglinge nimmermehr die Rückführung dieser Verwicklung auf die einfachen Elemente zu klarer Einsicht zu bringen ist, bietet das Alterthum neben der grössten Mannichfaltigkeit zugleich die grösste Einfachheit und Durchsichtigkeit der staatlichen Verhältnisse. Hier sieht er aus der Familiengemeinschaft die ersten patriarchalischen Staatsverbindungen entstehen, sieht diese wachsen zu dem durch Gesetze befestigten und geschüzten Leben eines Staates; und dennoch bleiben überall die Verhältnisse so plan, dass es leicht gelingt, jede Form seines öffentlichen Lebens, jede seiner Staatsverfassungen in ihre Factoren zu zerlegen, und ihr Zusammenwirken, wie ihr gegenseitiges gesetzliches Verhalten erkennen zu lassen. Während ferner die neue Zeit die Subjectivität des Privatlebens erst eigentlich zu ihrer Geltung gebracht hat, so dass nur, was nicht durch die Kraft der Einzelnen zu erreichen möglich ist, dem Staate anheimfällt, nirgend aber das Verhältniss zum Staate die ganze Fülle der Bedeutung des Einzellebens erschöpft, so gehen in dem Alterthume Mensch und Bürger vollkommen in einander auf, das Bewusstsein des öffentlichen Lebens mit seinen Rechten und Pflichten nimmt den ganzen Menschen ein, die Zugehörigkeit zum Vaterlande ist sein Leben. Hier allein kann der Jüngling wahrhafte Hingabe der Willkühr an das Gesetz, Aufopferung des Einzelwillens an das Interesse der Gesammtheit, Theilnahme am kleinsten Wohl und Wehe des Staates lernen, hier allein und am sichersten begreifen, welche Vortheile und Nachtheile jede Form der Staatsverfassung nothwendig in sich trägt, weil nirgend sonst der Zusammenhang von Ursache und Wirkung in so einfacher, fasslicher Gestalt in die Augen springt. Gibt es wohl ein sichreres Gegengift gegen alle und jede communistischen Irrthümer und Schwindeleien, als die Einsicht in die Lycurgische Gesetzgebung, und die Geschichte der Verhältnisse, unter denen allein sie zu erhalten war, eben so wie des Ausgangs, dem sie endlich erlegen? Gibt es eine wirksamere Medicin gegen republikanische Schwärmereien, als die Geschichte der griechischen Republiken, als die Darlegung der Entwicklung der römischen Staatsverfassung und des Zieles, zu welchem der Kampf der gegen einander strebenden Gewalten endlich ausgelaufen ist? Gibt es mächtigere Anreizung, sich anzuschliessen an das Vaterland, das theure, ihm Gut und Blut,

die edelsten Kräfte Leibes und der Seele freudig zum Dienste zu weihen, als die Betrachtung jener grossartigen Vaterlandsliebe, welche die Helden des Alterthums vor allen auszeichnet? Diese Kenntniss der Elemente des staatlichen Lebens, diese Einsicht in den Zusammenhang und das naturgemässe Zusammenwirken derselben, diese Erhebung des Blicks über das subjective Interesse und die engen Verhältnisse des Handwerks und Erwerbs zu dem Wohl und Weh des Vaterlandes: das ist die politische Bildung, die ihrem gereiften Schüler die höhere Bürgerschule recht eigentlich zu geben die Aufgabe hat, und die sie ihn mit voller Sicherheit des Erfolgs und ohne Gefahr der Verdrehung, der Einseitigkeit und Partheilichkeit nur aus der Betrachtung der antiken Staatsverhältnisse schöpfen lassen kann.

Neben der politischen Bildung setzt aber auch die religiöse Bildung, zu welcher die höhere Bürgerschule ihren Zögling ausrüsten soll, Kenntniss des Alterthums voraus. Wie die politische Gegenwart, eben so wenig dürfen die religiösen Verhältnisse unsrer Zeit dem Gebildeten als zufällig erscheinen; er muss in ihnen die nothwendige Consequenz des Entwicklungsganges der christlichen Lehre und Kirche erkennen, und ihre Spuren, wenn auch nur in den hervortretendsten Punkten, zu verfolgen im Stande sein. Darum fordert schon das Abiturienten-Reglement mit Recht von den Examinanden eine Kenntniss der wichtigsten Momente der Geschichte der christlichen Kirche. Ist diese, besonders die Kenntniss der so bedeutungsvollen ersten Jahrhunderte aber nun möglich ohne jede Einsicht in die religiöse Bildung des Alterthums? Die göttliche Botschaft des Evangeliums, wie sehr sie auch die Herzen und Geister neu zu gestalten die Kraft hatte, wurde aufgenommen in Kreisen, die auf bestimmte Weise durch den Entwicklungsgang ihrer früheren Bildung modificirt waren, und so wie jede menschliche Auffassung ein Empfangen zugleich und eine Assimilirung des Empfangenen mit der vorhandenen Eigenthümlichkeit nothwendig in sich schliesst, so musste auch die Form der religiösen Gemeinschaft, wie des religiösen Privatlebens nothwendig durch die vorhandenen Elemente bestimmt werden. Daher ja die verschiednen Gestaltungen, in denen das religiöse Leben der jungen Christenheit je nach der Beschaffenheit ihres früheren Lebens sich ausprägte: Verschiedenheiten und Eigenthümlichkeiten, die sich so tief in die Gestalt des ersten christlichen Gemeindelebens eingeprägt haben, dass die Geschichte sie nimmer ganz hat verwischen können. Je mehr nun aber gerade in unserer Zeit das Interesse für eine Neugestaltung der Formen des öffentlichen religiösen Lebens und der evangelischen Gemeindeverfassung erwacht ist, und jeden Gebildeten nothwendig in Anspruch nimmt, je mehr zu diesem Zwecke die Blicke der Gegenwart auf die Formen der jugendlichen christlichen Kirche, als des reinsten und ursprünglichsten Ausdrucks ihres Wesens, sich zurückwenden, desto nothwendiger muss schon die Schule

ihrem Zöglinge ein Verständniss dieser Gestaltung eröffnen, und dies wieder ist nicht möglich, ohne zugleich die wesentlichen Eigenthümlichkeiten des religiösen Lebens im Alterthume darzulegen, in welche das Evangelium als der durchdringende, umgestaltende Sauerteig durch Gottes Gnade hineingelegt worden ist. — Aber die Kenntniss des Alterthums hat für die religiöse Bildung noch eine andere Bedeutung. Wie es überhaupt der wahren Bildung eigen ist, unbefriedigt mit Notizen und Versicherungen jede Kenntniss erst durch eigne Anschauung und Erfahrung eigentliches Leben erlangen zu lassen, und von diesem durch eigne Erlebung erworbenen Grunde aus sich aufnehmend und prüfend weiter zu verbreiten, so gilt dies in vorzüglichem Grade von der religiösen Bildung. Nun ist aber das ganze neuere private wie öffentliche Leben so sehr aus den Wurzeln christlicher Anschauung hervorgewachsen, der Lebenssaft christlicher Ideen durchströmt so sehr alle Erscheinungen unsrer Zeit, dass es uns kaum möglich ist, die gestaltende Ursache zu sondern von dem umgestalteten rein menschlichen Objecte, um jene in ihrer vollen Eigenthümlichkeit, Würde und Wirksamkeit zu erkennen. Daher erleben wir es alle Tage, dass die zahlreichen Gegner der christlichen Offenbarung, um sich der Fesseln des Glaubens zu entledigen, wie sie meinen, hinweisen auf das ächt und rein Menschliche, das allen Völkern gemeinsam, das der Fortentwicklung allein würdig, ja der Saame sein solle für eine neue Ernte ächt menschlicher Glückseligkeit, nachdem der Sturm der Zeiten über die Stoppeln der niedergemähten eigenthümlich christlichen Erscheinungen dahingebraust haben werde. Aber was ist denn dies geträumte nicht Menschliche? Ist es nicht recht eigentlich das Resultat der christlichen Offenbarung, die Frucht des in Christo offenbarten Gotteswortes? Und was waffnet gerade den Standpunkt der Bildung, für den die höhere Bürgerschule vorbereitet, fester gegen die Pfeile, die sie in lieblich klingenden Reden und Verheissungen von ächter reiner Menschlichkeit und von Zerstörung des Aberglaubens und der Täuschung gegen den ewig lauteren und lebendigen Christenglauben schleudern, als die Einsicht, dass eben jene Verheissungen schon in und mit dem Christenthume erfüllt sind? Und diese Einsicht, woher könnte sie der Jüngling sichrer schöpfen, als aus der Vergleichung des Christenthums mit den Religionen des Alterthums? Zwar die Zusammenstellung mit dem Judenthume bietet schon der Religionsunterricht, insofern der Kern des Gesetzes in den Geboten durch Christum nicht aufgelöst, sondern erfüllt worden ist. Aber dort ist ja auch schon die Voraussetzung specieller göttlicher Offenbarung. Im heidnischen Alterthume allein haben wir eine sogenannte freie selbständige Entwicklung des dem Menschen angebornen Gottesbewusstseins, da das ächte Resultat der Gedanken, die sich von Natur in den Herzen der Menschen verklagen oder entschuldigen. Erst wer die christliche Erkenntniss des Wesens Gottes, seiner Weltlen-

kung, seines Verhältnisses zu den Menschen, hat vergleichen lernen mit den verschiednen Stufen der antiken Gotteserkenntniss, Gottesfurcht und Gottesverehrung, ist im Stande, die ganze Fülle des dem Christenthume einwohnenden Segens zu erkennen und dankend zu preisen. Aber hiezu reicht nicht ein oberflächlicher Blick auf das bunte Gewand der antiken Götterfabeln aus. Es muss der Jüngling befähigt werden, die leitenden Gedanken dieses Glaubens und dieses Dienstes zu erkennen, er muss die vorherrschende Sinnlichkeit, die Furcht vor dem Neide der Götter, die Vermenschlichung derselben, zu welcher das Alterthum, um überhaupt ein Verhältniss derselben zu den Menschen möglich zu denken, sich hingedrängt sah, mit allen daraus sich ergebenden Consequenzen für das religiöse Leben, für die Beruhigung des Herzens in Kummer und Noth, für die Liebe zur Tugend, für den Abscheu vor dem Laster kennen lernen. Er muss sehen, wie hier das Bedürfniss und die Noth der Menschen die Götter gebar, dort der Cultus im Dienste des ästhetischen Gefühls gestanden, dort wieder die Religion die Dienerin des Staatslebens war, und nur als solche Geltung und Bedeutung hatte. Ja auch die reineren religiösen Gestalten des Alterthums, auf die sich die Gegner des Christenthums mit vorzüglichem Nachdruck zu berufen pflegen, um durch sie Christi Ruhm zu schmälern, die Gedanken eines Socrates, Plato, Epictet u. s. a. muss er kennen lernen, um aus eigner Erfahrung dessen inne zu werden, wie hier doch höchstens eine schwache Morgendämmerung sei im Vergleich zu dem vollen Glanze der Wahrheit in Jesu Christo. Erst wenn der Jüngling durch eine solche Vergleichung den grossen Unterschied auch der hehrsten Gestalten der religiösen Bildung des Alterthums und der ewigen Wahrheit in Christo erkannt hat, dann ist es ihm möglich, die unerschöpfliche Zeugungs- und Entwicklungskraft des Christenthums für die Gestaltung der menschlichen Verhältnisse zu erkennen, dann erst, den gegenwärtigen Zustand der Cultur als ihr Resultat zu begreifen, dann erst ist er gewaffnet, um sein theuerstes Kleinod, die ächte Perle, mit welcher er Leben und Seligkeit zu gewinnen berufen ist, zu schützen gegen gleissenden Irrthum, gegen doppelzüngige Befehdung, gegen gottesläugnerischen, wahrheitschändenden Spott.

Und hiemit hängt auf das engste die hohe Bedeutung der Alterthumskenntniss für die ethische Bildung des Jünglings zusammen. Man hat seit den ältesten Zeiten stets einen vorzüglichen Werth des Geschichtsstudiums in dem Einfluss gefunden, welchen derselbe auf die Charakterbildung äussere. Ist man hierin wohl vielfach auch zu weit gegangen, indem man vergass, dass der eigentliche Charakter sich nur durch eignes Handeln, durch eignes Schweben zwischen hierhin und dorthin ziehenden Reizen der Gegenwart entwickle, kurz sich nur bilde in dem Strom der Zeit, so ist doch auch nicht zu läugnen, und jeder, der mit Liebe und Ernst Geschichte studirt, hat es an sich selbst erfahren,

dass die Betrachtung der grossen Charaktere, die unsre Bewunderung und Liebe erregen, zugleich unserem eignen Handeln Vorbild und Antrieb zu geben wohl geeignet ist. Das ist ja eben die grosse Bildungskraft der Geschichte, dass sie den Blick über die Beschränktheit des alltäglichen Privatlebens erhebt, und grosse Charaktere, erfüllt von der Idee ihrer Zeit, mit allen Kräften für ihr Ziel ringend und kämpfend darstellt, dass sie uns den Kampf der Leidenschaften zugleich mit dem Gottesgericht seines Ausganges vorführt, dass sie uns lehrt, wie man an seine Idee mit freudiger Begeisterung Gut und Blut setzen kann. Solche grosse Charaktere, die durch ihre hohe Begeisterung, wie durch ihre nüchterne Besonnenheit, durch ihre Kraft im Leiden und Handeln des Jünglings Herz mächtig ergreifen, bietet nun allerdings der ganze Verlauf der Geschichte, eben so auch feige, grausame Charaktere, die ihre Namen mit Zerstörung und Blut auf alle Seiten des Buches der Geschichte eingezeichnet haben. Und dennoch ist auch hier wieder ein bedeutender Unterschied des Alterthums gegen die neuere Zeit. Wie die Verhältnisse des öffentlichen Lebens, so sind auch die grossen Charaktere der letzteren ungleich schwerer zu begreifen. Das vielfach und enge verschlungene Spiel der Intrigue, die schwerer zu begreifende Idee, welche sie bewegt, das mächtigere Eingreifen der so mannichfaltig gestimmten Subjectivität in alle grossen Bestrebungen der neueren Zeit machen das Verständniss der Heroen derselben dem Jünglinge zu schwierig; sie bleiben ihm fast durchgängig ein verschlossenes Buch, das seine Siegel erst der gereiftern Erkenntniss und Erfahrung des Mannes eröffnet. Ganz anders das Alterthum. Hier sind die treibenden Ideen einfacher und in ihrer Einfachheit grossartiger, die Mittel, welche an die Erreichung des Zweckes gesetzt werden, sind leichter zu durchschauen, die Schleier, die das Spiel der Gedanken umhüllen, lassen sich leichter heben, der Erfolg tritt sichtbarer, energischer auf. Kurz, die antiken Charaktere sind weniger mannichfaltig subjectiv bestimmt, sie erscheinen mehr als die Personificationen von Tugenden und Lastern überhaupt. Darum ist das Alterthum recht eigentlich dazu bestimmt und fähig, um an seiner Geschichte den Jüngling auch seine ersten ethischen Studien machen zu lassen. An seinen einfacheren, planeren Verhältnissen soll seine Liebe zur Tugend, seine Begeisterung für eine Idee, das Bewusstsein des Bandes, welches ihn an das Vaterland schlingt, sein Abscheu vor Feigheit und Laster sich entzünden, um dann von dem göttlichen Hauche des Christenthums durchweht und höher angefacht zur wärmenden läuternden Flamme zu werden, die sein Leben bewahre, dass es nicht durch den Frost der kleinlichen Verhältnisse des täglichen Lebens zur Gleichgültigkeit gegen alle höheren Interessen erstarre.

Dies ist in wenigen Hauptzügen die Bedeutung der Kenntniss des Alterthums für diejenige Bildung, welche die höhere

Bürgerschule ihrem Schüler zu geben berufen ist. Aber welche Mittel besitzt sie um den Schüler in diese Kenntniss einzuführen? Das Gymnasium, das sich eben darum recht eigentlich die humane Bildungsanstalt nennt, wendet in dem philologischen Unterricht hierauf den grössten Theil seiner Kraft; es treibt alte Sprachen nicht allein der Sprachen und der daraus sich ergebenden grammatisch-philosophischen Bildung wegen, sondern auch um durch sie die Schätze des Alterthums dem Geiste des Jünglings zu eröffnen, um durch die Betrachtung seiner grossartigen Verhältnisse seine Phantasie, sein Gefühl, seine Willenskraft zu befruchten und zu stählen zu energischer Thätigkeit in seinen dereinstigen Lebensverhältnissen. Nun treibt allerdings auch die höhere Bürgerschule eine alte Sprache, ja sie soll ihren Zögling befähigen, leichtere Schriftsteller, wie Cornelius Nepos, Caesar u. Ovid zu übersetzen und zu verstehen. Hat sie nicht darin ein der Praxis des Gymnasiums ähnliches Mittel? Schon ein oberflächlicher Blick deckt dies als Irrthum auf. Betrachten wir die geringe Anzahl der öffentlichen Lehrstunden, welche auch bei dem besten Willen ihrer Seits und bei dem energischsten Fordern von Seiten der Behörden der Lehrplan der höheren Bürgerschule diesem Unterrichte einräumt, den verhältnissmässig nicht ausreichenden Theil des häuslichen Fleisses, den sie dafür nur in Anspruch nehmen kann, erwägen wir, wie sorgfältig diese geringe Zeit zu Rathe gehalten werden muss, um nur dem Hauptzweck, der Einübung der Etymologie so wie der wichtigsten syntaktischen Regeln und der durch sie zu erzielenden grammatischen Bildung, der durch sie zu zeitigenden Verstandesreife des Schülers, zu genügen, so wie die dringend nothwendige Häufung der praktischen Uebersetzungsübungen, um eine wenigstens erträgliche Geläufigkeit im Verständniss leichterer Schriftsteller zu gewinnen, so verschwindet dieser Schein schon zu seinem grössten Theile. Und doch haben wir noch hinzu zu fügen, wie ja auf dem Gymnasium selbst die Brünnlein der Freude und des Genusses an den alten Schriftstellern erst auf den oberen Stufen quellen, wenn grammatischer und lexicalischer Vorrath in Fülle angehäuft sind, wie also auch der reifste Schüler der Bürgerschule immer noch so viele Noth mit dem Uebersetzen haben wird, dass er zu einer denkenden, fruchtreichen Betrachtung des Inhalts gar nicht kommen kann. Und endlich die grössere Zahl der Autoren, welche die höhere Bürgerschule ihrem Zöglinge anbieten kann, sind entweder sehr ledern, oder doch wenigstens kaum zum kleinsten Theile für die oben gemachten Ansprüche ausreichend; und eine wenn auch noch so zweckmässig zu dieser Absicht ausgewählte Chrestomathie würde doch immer wieder an der Schwierigkeit des Verständnisses scheitern. Aus diesem allen sehen wir wohl, dass der Unterricht, den die höhere Bürgerschule im Latein ertheilt, unmöglich die Absicht haben, ja nicht einmal ein der Rede werthes Mittel werden kann, in die Kenntniss des Alterthums

einzuführen. Ja selbst, wenn dies im besonders glücklichen Falle bis zu einem gewissen Grade gelänge, so fehlt der Schule doch immer noch die Wünschelruthe, welche die verschlossenen Pforten des griechischen Alterthums vor den Blicken ihres Schülers aufspringen liesse.

So bleiben denn zur Erreichung dieses wesentlichen Zweckes der höheren Bürgerschule nur zwei Mittel, der Unterricht in der alten Geschichte, und die Lektüre alter Klassiker in guten Uebersetzungen. Die letztere ist in neuester Zeit durch gewichtige Stimmen auf das dringenste empfohlen worden, ja Gotthold ist so weit gegangen, die Bürgerschule von ihrer untersten Klasse an in mehren wöchentlichen Stunden zur Lesung sämmtlicher griechischer und römischer Klassiker, die das Gymnasium nur irgend in der Grundsprache lesen lassen kann, in guten Uebersetzungen zu verpflichten. Aber wo ist denn neben der durch den deutschen Unterricht gebotenen Lektüre vaterländischer Klassiker hiezu die Zeit zu finden, zumal wenn man die Schwierigkeit bedenkt, welche auch die beste Uebersetzung eines nicht zu schwer verständlichen Autors in unteren und mittleren Klassen nothwendig bereiten würde? So ist denn dies auch eine Phantasie geblieben, aber gewiss ein aus dem Grunde der Wahrheit heraufgeschossenes Gebilde. Denn das Lesen der übersetzten alten Klassiker ist allerdings der höheren Bürgerschule nicht allein sehr nützlich, sondern bis zu gewissem Grade nothwendig; nur fragt es sich: Soll der Schulunterricht es ganz auf sich nehmen, oder hat er nur die Aufgabe, das Geschick dazu und den Geschmack daran zu geben, um der freien Thätigkeit dereinst eine segensreiche Beschäftigung zu bieten? Wie der Lehrplan dieser Schulen ausgestattet ist, kann wohl kein Zweifel sein, dass man sich nur für das Zweite entscheiden kann. So bleibt als das einzige von der Schule selbst anzuwendende Mittel, um die zur wahren Humanität nothwendige Kenntniss des Alterthums ihrem Schüler zu geben, nur der Unterricht in der alten Geschichte. Sie ist recht eigentlich für die höhere Bürgerschule ein liberales Bildungsmittel, weil sie, durchaus absehend von dem künftigen praktischen Bedürfniss, nur das höhere Interesse ächt menschlicher Bildung erstrebt und fordert.

Wie aber muss der Unterricht in der alten Geschichte auf höheren Bürgerschulen beschaffen sein, wenn er diesem Berufe entsprechen soll? Wenn irgendwo, so wird hier nur derjenige Lehrer seiner Aufgabe gewachsen sein, der des Stoffes durchaus mächtig ist, d. h. ihn so ganz zu seinem Eigenthume reproducirt hat, dass er über die bildende Kraft eines jeden Bestandtheiles desselben zu vollkommen sicherem Bewusstsein gekommen, zugleich seine Liebe und Begeisterung auf seine Schüler zu übertragen vermag. Nicht also derjenige, welcher die alte Geschichte, wenn auch noch so speciell und pragmatisch aus einem Handbuche studirt, nicht der, welcher bis in die unbedeutendsten Parthien

hinein Steg und Weg durch Namen und Zahlen kennt, sondern der erst wird der rechte Lehrer der alten Geschichte für die höhere Bürgerschule sein, welcher durch eignes gründliches Studium der alten Historiker, Dichter und Philosophen in den Geist jener Zeit eingedrungen ist, und ihre Eigenthümlichkeit zu denken, zu fühlen, zu leben, zu seinem Eigenthume gemacht hat. Nur ein solcher vermag jenes von der Gegenwart so weit verschiedne Leben in scharf umrissenen, geist- und seelenvollen Gemälden seinem Zöglinge unter die Augen zu stellen, nur ein solcher, das Alterthum in allen seinen wichtigsten Verhältnissen und Beziehungen so greifbar vor seinen Schülern auszubreiten, dass sie in demselben eine Entwicklung des ächt menschlichen Geistes erkennen, und sich zu ihm als zu Verwandtem in Neigung und Liebe hingezogen fühlen können. Je dringender die Fülle des Stoffs gerade hier eine Auswahl verlangt, und zwar eine solche, dass wenige Pinselstriche den eigenthümlichen Geist und Charakter des Darzustellenden erkennbar wiedergeben, dass in einer Reihe von wenigen Skizzen ein in sich abgeschlossenes wahres Ganze dargestellt werde, desto reicher muss der Lehrer an Einsicht und Erkenntniss sein, um nicht Charakteristisches sich entgehen zu lassen, oder durch Häufung unbedeutender Züge ein farb- und charakterloses Gemälde zu entwerfen, oder endlich gar ein untreues und falsches Bild zu liefern. So weit der Lehrer. Welches soll der Inhalt des Unterrichts sein? Nicht leicht wird die Behauptung Widerspruch finden, dass eine specielle Kenntniss von Begebenheiten aus keinem Theile der Geschichte dem Schüler der höheren Bürgerschule weniger nothwendig und erspriesslich sei, als aus der alten Geschichte. Nur das wahrhaft Wichtige, das durch seine Folgen für die Entwicklung des öffentlichen Lebens des einen Staates oder das Verhältniss mehrer Völker zu einander wesentlich in den Gang der Geschichte eingegriffen hat, werde dem Schüler vorgeführt. Je weniger Ballast fremdklingender Namen und unnützer Daten, desto besser, damit desto mehr Zeit für die oben angedeutete eigentliche Aufgabe dieses Geschichtsunterrichts übrig bleibe. So wird der grösste Theil der Geschichte der orientalischen und afrikanischen Völker, eben so wie der kleineren griechischen, sicilischen und italischen Staaten von selbst überflüssig werden; ja auch aus der Geschichte Sparta's und Athen's werden nur diejenigen Kämpfe eine Bedeutung für die höhere Bürgerschule haben, welche wesentlich dazu beigetragen, die Eigenthümlichkeit des griechischen Lebens zu entfalten, oder nachdem der Gipfelpunkt dieses Lebens erreicht war, der Auflösung entgegen zu führen. Eben so wird sich sicher der grösste Theil der Geschichte von den Feldzügen und Eroberungen der Römer wenig fruchtbar erweisen. Nur wo das Leben von Völkern, welche die Entwicklung der Menschheit wesentlich gefördert, mit ihnen in Kampf tritt, oder wo durch ihre Waffen mit der Knechtschaft zugleich die ersten Spuren höherer Bildung in barbarische

Gegenden getragen wurden, oder wo in dem Kampfe der Staatspartheien wirkliche Gedanken auf Leben und Tod um den Preis ringen, da allein hält der Geschichtsunterricht seine ergiebige Ernte. Wie wenig nun aber auch derselbe speciell sein soll, so gründlich soll er doch sein. Aus dem Angeführten erhellt leicht, dass für den Unterricht in der alten Geschichte auf Bürgerschulen vorzugsweise die anschauliche Beschreibung als wichtiges Mittel bezeichnet wird. Der Lehrer zeige seinen Schülern die erste Bildung von Staatsverbindungen aus den orientalischen Anfängen des patriarchalischen Familienlebens. Er gebe ihnen dann ein anschauliches Bild der orientalischen Despotieen, in denen der Abglanz des patriarchalischen Lebens noch lange fortschimmert, und die Härte der Gewalt mild besänftigt. Er entwickle in scharf gezeichneten Skizzen die Unterschiede des orientalischen und griechischen Charakters, und zeige in einer Reihe von treffenden Darstellungen die allmähliche Entwicklung des letzteren von den rohen Anfängen der Urzeit durch das Zeitalter der Heroen und Könige hindurch bis zur Bildung der griechischen Freistaaten. Hier gilt es einen längeren Aufenthalt. Die Darstellung der Gesetzgebungen des Lycurg und Solon, die Abbildung des öffentlichen und privaten Lebens soll die Aufgabe der historischen und politischen Bildung, von welcher oben die Rede gewesen, vorzugsweise lösen. Dasselbe gilt von der römischen Geschichte. Aber nicht losgerissen von der Erzählung der Begebenheiten sollen diese Schilderungen ohne Zusammenhang und Leben dastehen; sie sollen vielmehr den Hintergrund bilden, auf dem die Helden der Geschichte sich bewegen, die Staffage, auf welcher wir die Bestrebungen und Kämpfe der Völker in ihrem naturgemässen Zusammenhange, in ihrer wahren Beleuchtung erblicken. Erst wo beides mit und in einander geht, kann der rechte Zweck der Bildung durch die Geschichte erreicht werden. Eines ohne das andere bleibt todt, es fehlt der lebendige Herzschlag, die Glieder hängen schlaff und fleischlos, wie an einem, wenn auch noch so schön erhaltenen, Skelette. Dieses Leben seinem Unterrichte einzuhauchen, gibt es für den Lehrer kein sichreres und erfolgreicheres Mittel, als dass er, so viel als möglich, die alte Zeit sich selbst schildern lasse. Hat er mit richtigem Takte die Züge gewählt, mit denen er einen Zeitraum so treffend als möglich charakterisirt, hat er die grossen Begebenheiten einfach, kurz und klar erzählt, dann lese er aus guten Uebersetzungen diejenigen Stellen alter Schriftsteller vor, in denen nach seinem Urtheil das Bild dieser Zeit am genauesten gezeichnet ist. Er lasse seine Helden mit den Worten, welche die alten Historiker ihnen in den Mund gelegt, die Ihrigen ermahnen, trösten, stärken, bekämpfen; er theile ihnen die kernvollen, sinnreichen Aussprüche berühmter Männer mit, deren die klassische Literatur uns eine so reiche Auswahl aufbewahrt hat, er gebe ihnen das Urtheil der damaligen Mitwelt selbst über ihre

grossen Männer, wie über die ihnen eigenthümlichen Lebensgestaltungen. Erst aus einem so belebten Vortrage kann der Geist des Alterthums vernehmlich zu dem Jünglinge sprechen, erst dadurch werden alle Erzählungen und Schilderungen ihm mehr, als fremdklingendes Wort. Und gewiss, je glücklicher der Lehrer in der Auswahl dieser Mittheilungen gewesen, je fassbarer das alte politische und religiöse Leben daraus dem Jünglinge entgegengetreten ist, desto mehr wird aus der Erkenntniss die Liebe erwachsen, und der Jüngling wird sich hingezogen fühlen, was der Schule die beschränkte Zeit verbot, durch eignes Lesen sich zu einem immer vollständigeren Bilde zu ergänzen. Ja die erregte Liebe begleitet ihn wohl im guten Falle selbst in das spätere Leben hinein, und öffnet ihm in der Lektüre der Alten, eine, wenn auch durch das Medium der Uebersetzung getrübte, doch immer noch rein und reich sprudelnde Quelle der Erholung und der wahrhaft menschlichen Bildung.

Schule und Leben.

Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift.

Vom *Herausgeber.*

(Schluss.)

III. Die Mittel, um den frühzeitigen Verlust des in der Schule gelernten Guten zu verhüten. S. 93—244.

A. Annahme eines festen Princips für Unterricht und Erziehung. S. 93—97.

Hier befriedigt mich Hr. C. nicht; inwiefern und warum, bei einer andern Gelegenheit, etwa bei der Besprechung seiner neuen Bearbeitung des Lehrbuches von Schwarz. Darum berichte ich nur, dass Hr. C. als Princip aufstellt: „Strebet nach Erhaltung und Förderung der christlichen Civilisation.“ Der Rath ist gut, aber erstens ist dieses Postulat eher alles Andre als ein Princip; zweitens ist die Civilisation doch ein zu Aeusserliches, es gehört die Cultur dazu, und die Einheit beider ist erst das Rechte; * drittens endlich irrt Hr. C. gröblich, wenn es sich, nach ihm, bei den Alten um Cultur der Einzelnen gehandelt haben soll: ganz im Gegentheil ist das hellenische Alterthum radical wie alles beginnende Denken, ** es weiss als Ganzes noch nichts von einer Individualpädagogik, die erst durch das Christenthum, das dem Individuum einen unendlichen Werth gab, möglich wurde; es weiss nur von einer Staatspädagogik, von einer Erziehung für den Staat, d. i. aber für die Civilisation:

* Päd. Revue, Bd. I. 6—7.

** Aristoteles gieng über den hellenischen Radicalismus einigermassen hinaus.

die Cultur des Einzelnen war im Alterthum der Civilisation, für die er erzogen wurde, dienstbar; der Mensch sollte im Bürger schlechthin ohne Rest aufgehen. Es ist gewiss, dass die neuere Pädagogik seit Locke, Rousseau, den Philanthropinisten, Pestalozzi, Herbart, Benecke u. A. den Fehler hat, nur Individualpädagogik zu sein, und darum habe ich mehrmals darauf hingewiesen, dass jetzt die Wissenschaft weiter gefasst, dass sie durch die Staats- oder Collectivpädagogik vervollständigt, auch der Gesichtspunkt des Platon und Aristoteles wieder genommen werden muss — freilich so, dass man sich in dieser Social-Pädagogik über die Ideen der Alten erhebt, nicht aber, wie unsre Radicale und Absolutisten sie nur wieder aufwärmt.

Ueber den Wunsch des Hrn. C., die erziehende Gewalt im Staate (soll wohl des Staates oder durch den Staat heissen) möchte vermehrt werden, habe ich schon meine Meinung gesagt. Darin aber stimmen wir mit Hrn. C. überein, dass es, wie jetzt die Welt fortgeht, mit der Zeit zu einem schmählichen Bankerott unsrer sogen. Civilisation kommen kann, dass uns ein täglich wachsender Pöbel bedroht. Erscheinungen wie der Schwanenorden lassen hoffen, dass wenigstens hier und da in höheren Regionen eingesehen wird, dass Mancherlei geschehen muss, woran bisher nicht gedacht worden ist. Nur ist in den deutschen Staaten der Uebelstand hinderlich, dass die Bürger unter einer zweihundertjährigen Vormundschaft der Gouvernements die Gewohnheit, die Kraft, fast sogar den Trieb, und vor Allem das Recht, die äussere Möglichkeit, verloren haben, in freier Vereinigung irgend etwas Gutes zu Stande zu bringen. Die Gouvernements haben eine allgemeine Bevogtung an sich gerissen, und Jeder verlässt sich darum auf sie. Könnte der Staat durch seine Organe Alles thun, was in der Gesellschaft geschehen muss, so wäre das Unglück nur ein halbes: man könnte denken: nun das Nöthige geschieht, wenn auch nicht auf dem sachgemässen Wege; das Unglück ist aber, dass der Staat seiner Natur nach sich eben so wenig dazu geschickt zeigt, Zwecke der inneren Sittlichkeit mit Erfolg anzustreben als etwa — Geld zu verdienen. Auch das gelingt ihm schlecht, wo er es versucht: ἓν πρὸς ἕν, sagt Aristoteles.

B. Bessere Erziehung des gesammten Lehrstandes. S. 98—122.

Ich weiss nicht mehr, wer den tiefsinnigen Gedanken ausgesprochen hat, der Deutsche könne eine Thür fünfzig Jahre lang knarren hören, ohne dazu zu kommen, sie einzuschmieren; aber es war ein grosser Mann, der, wie Kepler die Gesetze der himmlischen Mechanik, so ein Hauptgesetz der socialen Mechanik der Deutschen entdeckte. Jean Paul kannte uns auch, wenn er irgendwo meint, wir hätten mit jedem Uebelstand zwei Jahrhunderte zu thun: eins, um ihn einzusehen, ein zweites, um ihn abzuschaffen; nur hätte er drei Jahrhunderte sagen, und

die Worte: „eins, um den Entschluss zu fassen, ihn abzustellen," einschieben sollen. Wenn ich dies bedenke, so hätte ich fast Lust, den ganzen Abschnitt schnell zu überschlagen: denn was wird er nützen? Grade so viel wie auch meine Schreibereien über denselben Gegenstand * ausrichten werden und die Schriften der Vorgänger ausgerichtet haben. Nichts oder doch so viel als Nichts. Man hat für die Schulen kein Geld. Nicht einmal für so wichtig hält man unsern Beruf, um an jeder Universität wenigstens einen ordentlichen Professor der Pädagogik zu besolden und zwar Einen, der die Sache versteht.

Indess hören wir Hrn. C.

Natürlich verlangt er zu den bereits bestehenden Schullehrerseminaren auch Seminare für Gymnasial- und Realschullehrer, damit die Lehrergeschicklichkeit nicht mehr „auf Kosten der Schüler" müsse erworben (oder auch nicht erworben) werden. Hr. C. lässt sich dabei auf die Einreden ein: zuerst die gewöhnliche, Methode und dergl. gehn nur den Elementarunterricht an; dann, es bestehe ja das Probejahr, endlich es bestünden ja die philosophischen Seminarien. ** Begreiflicherweise verdienen dergleichen Einreden keine Widerlegung.

Wenn nun Hr. C. S. 104 wünscht, die philogischen Seminare der Universitäten möchten den übrigen Gymnasiallehrlächern einige Aufmerksamkeit widmen, so kann ich dem eben so wenig beistimmen, als dem Wunsche nach besonderen Lehrerseminarien für die Realschulen (S. 105). *** Seminare für Realschulen sind ein Unding wie die philologischen Seminare zu Undingen werden würden, wenn man sie (was Hr. C., wie es scheint, möchte) zu Seminaren für Gymnasiallehrer machen und auch Mathematik, Naturgeschichte etc. darin tractiren wollte.

Möge der geneigte Leser sehen, ob er sich in folgenden Gedankengang finden kann.

a. Wissenschaftliche Seminare sind, wenn auch bei Universitäten, doch nicht eigentlich Universitätsinstitute, sondern akademischer Natur: unter hundert Zuhörern geben zehn oder

---

* Päd. Revue, Bd. II. S. 266–275; Ueber Wesen etc. S. 106—116, und a. a. O.

** Bei diesen bringt Hr. C. unter anderem auch den Uebelstand vor, dass Gymnasiallehrer, die nur Philologie studirt, dennoch Geographie, Geschichte, Deutsch, Naturgeschichte u. s. w. lehren, „ohne dass sich eine andre Quelle ihrer dazu erforderlichen Kenntnisse und Einsichten nachweisen liesse, als das von ihnen seiner Zeit besuchte Gymnasium." Die Sache gehörte nicht hieher, da von pädagogisch-didaktischer Bildung die Rede sein soll, indess kann ich mich nicht enthalten, den Passus hieher zu setzen.

*** Anstalten, wie das Reallehrerseminar in Tübingen sind in gewissem Sinne begreiflich: die Realschulen werden da als Volksschulen erster Classe gefasst (die sog. Volksschule als Pöbelschule); die Lehrer derselben müssen etwas mehr lernen als das Esslinger Seminar gibt, aber sie brauchen doch nicht eigentlich zu studiren; da ist denn so ein Reallehrerseminar ein juste-milieu. Nur passt ein solches Institut nicht für Norddeutschland.

zwölf Hoffnung, sie könnten einmal die Wissenschaft fortpflanzen und fördern, sie könnten einmal Meister (magistri, doctores) werden. Die Lehrer einer Wissenschaft vereinigen sich nun, um diese zehn oder zwölf unter ihre besondre Obhut zu nehmen, die blossen Zuhörer verwandeln sich jetzt in Zöglinge, es entsteht ein Verhältniss der Meister- und Jüngerschaft. Das ist ein wissenschaftliches Seminar.

b. Billigerweise sollte es für jede Wissenschaft Seminare geben, neben den bestehenden Seminaren für classische Philologie solche für moderne Philologie, für mathematische und Naturwissenschaften, für Medicin, für Rechts- und Staatswissenschaften, für die Bildungswissenschaft (Pädagogik), für Theologie, für Philosophie.

c. Wir müssen nun Seminare für wissenschaftliche Bildung (auf den Universitäten) und für Erlernung der Praxis wohl unterscheiden.

d. Die Studirenden, welche dereinst an Gymnasien oder h. Bürgerschulen (oder an Fachschulen oder an Universitäten) lehren wollen, scheiden sich nach Talent und Neigung in zwei Classen:

Die Einen werden nur in unteren und für einige Fächer auch noch in mittleren Classen unterrichten. Diese machen das erste (oder kleine, oder Präceptorats-) Examen, welches sich gleichmässig über alte und neue Sprachen und Litteraturen, Geschichte und Mathematik und Naturkunde erstreckt;

Die Andern machen dieses Examen ebenfalls; sie machen aber etwas später auch das zweite (oder grosse, oder Professorats-) Examen, welches nur auf Ein Fach geht, so dass allenfalls fünf Ordnungen von Fachlehrern entstehen; 1. für classische, 2. für moderne Philologie, 3. für hist. Geographie, Geschichte und philosophische Propädeutik, 4. für Mathematik und Physik, 5. für Chemie, Naturgeschichte und reine Geographie.

e. Die künftigen Lehrer der ersten Kategorie können im philologischen wie im mathematisch-naturwissenschaftlichen Seminar hören, ein förmlicher Eintritt in eins derselben wird, wann auch nicht gehindert, so doch auch nicht gewünscht; dagegen treten sie in das pädagogische Seminar ein und empfangen von diesem die nöthige Anleitung zur planmässigen Betreibung der Studien. — Dagegen treten die künftigen Lehrer der zweiten Kategorie erst dann, nachdem sie ein Jahr oder drei Semester in der Weise der Ersteren Verschiedenes studirt und sich besonders mit dem, was nicht ihr Fach werden soll, bekannt gemacht haben, entweder in eins der beiden philologischen Seminare oder in das mathematisch-naturwissenschaftliche Seminar. Auch von ihnen wird gewünscht, dass sie schon im ersten Semester in das pädagogische Seminar eintreten.

f. Die praktische Anleitung würden die Candidaten beider

Kategorien, nach absolvirtem Triennium, alsdann in einer solchen Gelehrten- oder h. Bürgerschule empfangen, die zugleich Internat (wie in Württemberg die niederen Seminare, in Sachsen die Fürstenschulen, in Preussen Pforte, die Ritterakademie zu Liegnitz, die Cadettenhäuser u. s. w.) und überhaupt auf die Aufnahme von Schulamtscandidaten eingerichtet wäre. Eine solche Schule wäre dann zugleich Lehrer- oder scholastisches Seminar.

Vielleicht kann Hr. C. sich entschliessen, seine „besonderen Seminare für Realschullehrer" unter diesen Umständen zu vergessen. Erhitzen wollen wir uns in keinem Falle für unsre Pläne, da ja doch schwerlich einer derselben bei unsern Lebzeiten ausgeführt werden wird. Uebrigens wäre ich neugierig, 1944 einmal im Himmel zu vernehmen, was aus unsern Projecten geworden sein mag. Indess kann ich nicht umhin, gegen Hrn. C. die Nothwendigkeit einer gemeinsamen Bildung für künftige Gymnasial- und Realschullehrer zu urgiren. Von Clausur (S. 107) sei aber keine Rede: das ist gut für die *école normale*, worin die *université de France* für die französischen *colléges* und *facultés* eine *„fabrique de grands hommes"* (nach Hrn. Cousin's Ausdruck) besitzt.

Ueber die Volksschullehrerseminare (S. 109—121) kann ich mich ebenfalls mit Hrn. C. nicht einigen: auf meinem Thermometer steht das Wort „Volksschullehrer" ohne Zweifel um ein halbes Dutzend Grade höher als auf demjenigen des Hrn. C. Hr. C. hat die Observanz für sich; ob ich den Begriff der Sache für mich habe, mögen die Leser mit sich selbst ausmachen, indem sie Päd. Rev. Bd. II. S. 266—275 mit Hrn. C. S. 109—121 vergleichen.

C. Verbesserte Aufsicht über die Schulen. S. 123—132.

Hr. C. fängt damit an, den beaufsichtigenden Behörden vor den Kopf zu sagen, dass sie durch die Bank vom Schulwesen Nichts verstehen. „Jeder glaubt, weil er als Knabe die Schule besucht hat, er sei ein Sachverständiger bei allen pädagogischen Expertisen." Man sollte nun erwarten, Hr. C. werde sich gegen die gegenwärtigen gemischten Behörden erklären, wie sie da und dort bestehen;* er drückt aber ein Auge zu, rächt sich jedoch dadurch, dass er das Bild eines Schulraths wie er sein sollte (S. 124—125) hinzeichnet. „Alle Mitglieder (einer höheren Schulbehörde) müssen sich für verpflichtet halten, um ihres Amtes willen dem Schulwesen zu leben. Sie müssen nicht nur die ihnen untergebenen Schulen so oft als möglich sehen, sondern auch auswärtige Anstalten zur Vergleichung. Sie müssen nicht blos ihre einheimischen Schulmänner möglichst genau per-

* Preussen und Frankreich sind hierin zu loben; die Räthe des Unterrichtsministeriums sowie die Provinzial- und Regierungsschulräthe in Preussen, waren in der Regel früher im Lehramte; ganz so ist der *conseil royal de l'instruction publique* zusammengesetzt.

sönlich kennen, sie müssen auch den grossen Versammlungen deutscher Schulmänner, * wie der der süd- und mitteldeutschen Philologen beiwohnen. Das Mitglied eines Provinzial- oder Landes-Schulcollegiums muss mit der ganzen pädagogischen Litteratur bekannt sein, ihm dürfen weder inländische noch ausländische Lehrbücher von einiger Bedeutung, ihm dürfen die pädagogischen Zeitschriften und ihre wichtigeren Mittheilungen absolut nicht fremd bleiben. Ein Mann, der über den Schulen stehen will, muss zu allererst im Mittelpunkt der Schul-Litteratur stehen..... Es würde sich dann auch nicht ereignen, dass die hohen Behörden gewisse Schulkünste als Mirakel anstaunen, welche in andern Ländern längst bekannt und oft antiquirt sind..... Selber Lehrbücher zu verfassen und sie direct oder indirect zu empfehlen, steht einem höheren Schulbeamten nicht an, es sei denn im Wege des Concurses."

Mit Recht lobt Hr. C. (S. 125) die Directoren-Conferenzen (in Kur-Hessen, einigen preussischen Provinzen), mit Recht wünscht er, dass die Directoren der Realschulen und Schullehrerseminare sich auch zu Conferenzen vereinigten. Ref. entschliesst sich vielleicht gelegentlich einmal, die in Bd. VII S. 433—435 und S. 369—370 gegebenen Andeutungen über eine doppelte Form von Lehrerzusammenkünften auszuführen; die amtlichen Zusammenkünfte (Schulsynoden) könnten von den Behörden als *conseil de perfectionnement* benutzt werden. Freilich hat es für Deutschland keinen Sinn, über dergleichen Dinge Papier zu beschreiben, da bei dem dermalen geltenden deutschen inneren Staatsrecht Versammlungen, in denen man mehr thun will als Bier trinken und eine Partie Whist machen, theils schon a priori vom allgemeinen Vormund als ein Anhang von Rebellion untersagt sind, **

---

* Sollte Philologen heissen. Hr. C. „hofft noch immer, der Philologenversammlung werde der pädagogische Zweck der übergeordnete sein." Der gute Curtmann! Vergl. Päd. Revue, Bd. VII S. 430 - 436.

** Ein preussisches Edict vom 20. October 1791 sagt im §. 2: „Wir erklären daher für unzulässig und verbieten hierdurch Gesellschaften und Verbindungen, deren Zweck, Haupt- oder Nebengeschäft darin besteht, über gewünschte oder zu bewirkende Veränderungen in der Verfassung oder in der Verwaltung des Staates, oder über die Mittel, wie solche Veränderungen bewirkt werden könnten, oder über die zu diesem Zweck zu ergreifenden Maassregeln, Berathschlagungen, in welcher Absicht es sei, anzustellen."

Auf Grund dieses Gesetzes hat das preuss. Justizministerium den preussischen Justizbeamten aller Kategorien — die Advocaten nicht ausgenommen, obschon diese nicht Beamte sind — die Theilnahme an der nach Mainz ausgeschriebenen Versammlung deutscher Anwälte untersagt. Die baierische Regierung ebenso.

Und das ist ganz logisch: die katholische Priesterschaft würde Laien excommuniciren, die sich unterstehen wollten, über eine Kirchenverbesserung zu berathschlagen; das Episkopat würde es den niederen Klerikern nicht besser machen, und die Curie ganz so den Bischöfen.

Indess est modus in rebus, sunt certi denique fines. Und wenn nun die K. bayerische Regierung den Gustav-Adolf-Verein nicht nur für Bayern verbietet, sondern auch sogar den protestantischen Gemeinden untersagt,

theils jeden Augenblick untersagt werden können. * — Dagegen können wir Hrn. C. nicht beistimmen, wenn er für die vom Staat auszuübende Pflege und Polizei der Schulen lieber Einen Rath in einem Ministerium (des Innern) oder in einer Provinzial-Regierung sehen will als ein Collegium. („Technische Mittelcollegien" sind freilich ein Unding.) Wann nicht die Anzeichen trügen, so ist man jetzt in Preussen auf dem rechten Wege. Der rechte Weg ist aber, den sog. „Regierungen" (den Civilverwaltungsstellen für Bezirke oder Provinzen) die Aufsicht über Schul- und Kirchensachen ganz zu nehmen und in jeder Provinz ein vom Culturministerium ressortirendes selbständiges Kirchen- und Schul-Collegium mit einem Präsidenten und einigen Räthen zu errichten. Deutsche Staaten, die nur etwa die Grösse einer preussischen Provinz haben, bedürfen natürlich solcher Behörden nicht, ihnen genügt die entweder als selbständiges Ministerium oder als Kirchen- und Schulsection des Ministeriums des Innern bestehende Centralbehörde, vorausgesetzt, dass dieselbe im Lande die gehörige Anzahl von Agenten (Inspectoren des Kirchen- und Schulwesens) hat.

Ueber die Beaufsichtigung der Volksschulen (S. 127 ff.) habe ich Päd. Revue Bd. II. S. 259—266 meine Meinung gesagt, zu der sich auch Hr. Diesterweg in der Hauptsache bekennt; ** damit wolle der geneigte Leser Hrn. C's Vorschläge vergleichen. Hr. C. spricht die Untauglichkeit der allermeisten heutigen Geistlichen zur Beaufsichtigung der Volksschulen fast noch greller aus als ich, nur kann er sich von dem Gedanken nicht trennen, diese Beaufsichtigung müsse durch Pfarrer ausgeübt sein. *** Ich bleibe bei meiner Ansicht, dass man Geistliche in der Regel nur in der Localschulpflege gebrauchen kann, nicht in den höheren

---

von diesem Verein Unterstützungen anzunehmen, so ist darin doch die Offenherzigkeit etwas weiter getrieben, als man von so grossen Politikern erwarten sollte.

Wenn nicht Gründe der Sache dafür sprächen, Kirche und Schule als Dinge anzusehen, die nicht zur Staatsverwaltung gehören (das Aufsichtsrecht ist natürlich dem Staate nicht abzusprechen), so müsste man doch um solcher Gesetze willen es für wünschenswerth halten, dass Kirche und Schule nicht Staatsanstalten seien.

* *Schelling* sagte in seinem „System des transcendentalen Idealismus" *(1800)*: „Die allgemeine Rechtsverfassung ist Bedingung der Freiheit, weil es ohne sie für die Freiheit keine Bürgschaft gibt, denn die Freiheit, welche nicht durch eine allgemeine Naturordnung garantirt ist, existirt nur prekär, und ist, wie in den meisten unserer jetzigen Staaten, eine nur parasitisch gedeihende Pflanze, welche einer nothwendigen Inconsequenz gemäss im Allgemeinen geduldet wird, doch so, dass der Einzelne seiner Freiheit nie sicher ist. So soll es nicht sein. Die Freiheit soll keine Vergünstigung sein, oder ein Gut, das nur gleich einer verbotenen Frucht genossen werden darf. Die Freiheit muss garantirt sein durch eine Ordnung, welche so offen und so unveränderlich ist wie die der Natur."

** A. a. O. S. 186—189.

*** In der Note 5 S. 129 ist ein arger Druckfehler, es muss *parceque* heissen.

Posten. Die Verwandtschaft zwischen Kirche und Schule ist doch wahrlich nicht grösser als die Verwandtschaft zwischen Reiterei, Fussvolk und Artillerie, und wie knirschen alte Infanterieofficiere oft mit den Zähnen, wenn es bei Uebungen (also nur zufällig, vorübergehend!) vorkommt, dass ein Reitergeneral, der die stillen Bedingungen des Infanterielebens oft gar nicht kennt, aber doch das Ding zu verstehen meint, Infanterie zu führen hat — der Artillerie zu geschweigen, wie die bei Feldmanoeuvern im tiefsten Basse brummt, wenn ihr ein ähnliches Malheur passirt und ihr irgend Jemand, der keinen schwarzen Kragen trägt, zufällig ins Handwerk pfuschen darf. Sicherlich gibt es keinen Kriegsminister auf der Welt, der nicht wüsste, dass man die beste Armee in wenigen Jahren bis in den Boden zu Grunde richten, den Geist der verschiedenen Waffen tödten würde, wenn man einer Waffengattung Inspectoren geben wollte, die einer andern Waffe angehören. Man mache die Anwendung!

D. Verbesserung der äusseren Lage der Lehrer. S. 133—143.

Hr. C. verlangt 1. ökonomische Verbesserung (praemium) und 2. Auszeichnungen u. dgl. (honos).

Ueber das Erste kann ich die Worte sparen, über das Zweite sind schon oben einige Glossen gemacht. Wenn man ein gutes System der Titel annähme, so hätte es Manches für sich, in Deutschland, wo die Sache einmal in den Sitten ist, ausgezeichnete Schulmänner ihrer schulmännischen oder wissenschaftlichen Verdienste wegen (und so auch Geistliche) durch Titel auszuzeichnen. Man muss die Menschen eben nehmen wie sie sind, *et faire flèche de tout bois.* Nur ist eine bessere Einnahme das Dringendere: *allons au plus pressé!* Das Weitere wird sich in hundert oder zweihundert Jahren finden. „Der Weltgeist ist nicht pressirt", sagt Hegel, und das ist wenigstens ein wahrer Satz der hegelschen Philosophie, wofür schon der Umstand spricht, dass die Ermahnung Luthers, die C. S. 143 mittheilt, noch heute ganz so zeitgemäss ist wie vor dreihundert Jahren.

E. Verbesserte religiöse Erziehung. S. 144—154.

Schon die durchaus ungenügende Ansicht, die Hr. C. (S. 144) über Pietismus und Rationalismus ausspricht, lässt vermuthen, dass dieser Abschnitt unzulänglich sein werde, wie wohlgemeint er ist, und wie viel Gutes er auch sagt. Irre ich nicht, so wäre Hr. C. weiter gekommen, wenn er 1. die Religion sowohl von der Wissenschaft der Religion — der Theologie — als von der Anstalt für die Religion — den Kirchen — unterschieden, wenn er 2. die Ursachen aufgesucht hätte, warum die Kirchen (die protestantische hauptsächlich) so geringen ethischen Einfluss ausüben, und 3. die Thatsache wäre begriffen worden, dass und warum die religiöse Seite des Lebens in der Gegenwart vor andern Interessen etwas zurück hat treten müssen.

Jedenfalls können wir uns nicht anschliessen, wenn Hr. C.

die Staaten auffordert, auf dem Wege der Gesetzgebung der Religiosität aufzuhelfen. In ganz kleinen und zwar nur in republikanischen Staaten ist dergleichen möglich, in grossen Staaten nicht und in monarchischen gar nicht. Noch einmal, es müssen Mittelglieder zwischen dem Individuum und dem durch das Gouvernement repräsentirten Staate geschaffen werden: diese können wieder eine wahrhafte Sonntagsfeier, Katechismusbesuch der bereits Confirmirten, und noch viele andre Dinge in Gang bringen, die Staatsgewalten können es nicht. In der Schweiz hat sich bis auf heutigen Tag in den Gemeinden das Institut des Sittengerichts (Chorgericht, Stillstand, Ehegäumer und noch unter andern Benennungen) erhalten; hätten die schweizerischen Regenten bei und während der sogen. Regeneration ein derartiges Institut erfinden und irgend einem Regierungsorgan eine solche censorinische Gewalt geben wollen, sie wären ausgelacht worden, wenn nichts Schlimmeres erfolgt wäre. Ein andres Beispiel nehme man an England: bei den auf dem *„voluntary principle“* beruhenden Congregationalisten (Independenten), Presbyterianern, Methodisten und andern Dissenters hat die Kirche einen grossen Einfluss auf die Sittlichkeit der Kirchgenossen; die *high church* steht inmitten aller ihrer Mittel arm und hülflos da.

Hrn. C's Ansichten über den Religionsunterricht (S. 151 ff.) verstehe ich nicht. Er räth an, ihn gegenwärtig in frühere Lebensjahre zu rücken als sonst nöthig und Brauch war: „Das Kind glaubt, weil es Kind ist; und wird dieser angeborene (sic!) Glaube gepflegt und auf religiöse Gegenstände gerichtet, so bleiben diese für immer in dem Lichte der Ehrwürdigkeit, und der spätere Zweifel muss schon sehr oft wiederholt werden und sehr schneidend sein, wenn er jene heilige Scheu zerstören sollte.“ Ref. hat keine Lust, sich an dieser Angelegenheit die Finger zu verbrennen, er denkt das Seinige und überlässt es dem Leser, sich seine Glossen selbst zu machen.

F. Verbesserte Zucht. S. 155—174.

Zuerst von der Disciplin, und zwar nichts Neues. Dann (S. 164) eine neue Warnung vor den Privatschulen, die „nur dann unschädlich sind, wenn der Staat sie in dem nämlichen Maasse überwacht, wie seine eigenen, so dass der Unterschied blos noch in dem Risiko des Betriebscapitals liegt.“ Es ist zum Verzweifeln, wie hoch die politische Bildung in Deutschland gestiegen ist. Am Ende bittet man noch die Gouvernements, sie möchten bestimmen, wie oft die Männer ihren Weibern die eheliche Pflicht leisten sollen. Ich bitte alle deutsche Bureaukraten für jedes ungute Wort um Verzeihung, das mir je gegen sie entfallen ist: nicht sie sind zu tadeln: *volenti non fit injuria.* Wenn Hr. C. dann fortfährt: „Auf neue pädagogische Erfindungen durch Privatlehranstalten braucht eine Regierung nicht zu rechnen, welche den von ihr abhängigen Schulen die nöthige Freiheit innerhalb der gesetzlichen Grenzen verstattet, und von der laufenden

pädagogischen Litteratur die gehörige Notiz nimmt", so will ich ihn nur an das Pestalozzische Institut zu Iferten erinnern, in welchem die HH. Dreist, Henning, Kawerau, Krätz, Rendschmidt, Preuss, Patzig, Bernhard, Hänel, Graff, Plamann, Baier, Krüger, Lautz, Delbrück (aus Preussen), Tillich, Krug, Thiriot, Fröbel, Nonne, Burkhard, Blochmann, Hientzsch (aus Sachsen), Karl Ritter und Mieg (aus Frankfurt), Schacht (aus Braunschweig), Zeller, Kieser, Denzel (aus Württemberg), Schmeller und K. v. Raumer (aus Baiern), Ladomus, Marx, Stern, Gersbach (aus Baden), Delaspée (aus Nassau), von Türk und Kortüm (aus Meklenburg) — um nur von Deutschland zu reden — diejenigen Anschauungen geholt haben, aus denen die neuere deutsche Elementarschule erwachsen ist. — Ferner (S. 165) „muss der Staat, wenn nicht seine heiligsten Interessen bedroht werden sollen, in die häusliche Erziehung, als notorisch schlaff, ergänzend und berichtigend eingreifen." Liegt denn die Wetterau in den Staaten Sr. czarischen Majestät? Ehrlich gesagt, mir ist Hrn. Weitling's Project viel lieber, heben wir nur lieber die Grenze zwischen Privatleben und Staatsleben ganz auf, und gründen einen Platonisch-Weitling'schen Communistenstaat: dann hat das Alles einen Sinn. S. 167 schlägt auch Hr. C. ein „Sittengericht für die erwachsene Jugend" vor. Hier sagt er selbst, dasselbe müsste aus den zuverlässigsten und einsichtsvollsten Männern der Gemeinde gebildet werden, am besten aus denen, die schon im Schulvorstande sind, zu welcher letzteren Behörde Hr. C. ebenfalls einige Familienväter aus der Gemeinde zugezogen wissen will. Beides wäre nun schön und gut, wenn Hr. C. nicht dadurch Alles verdürbe, dass er bei Allem die Staatsgewalt und ihre Vormundschaft einmischt. Glaubt denn Hr. C., die Bürger der deutschen Stadt- und Landgemeinden würden sich so gebrauchen lassen? Ich bezweifle es. Ein reisender Engländer will von deutschen Bürgern und Bauern gehört haben, die Communalverfassung sei eigentlich eine Schinderei; die Staatsbeamten, die ja so viel Geld kosteten, könnten die Communalverwaltung recht gut auch besorgen. Man muss den Menschen nehmen wie er ist: er gewöhnt sich an die Knechtschaft, denn sie hat ihr Bequemes; will man ihn aber zum Narren halten, so zeigt er sich widerspenstig. Ueberlässt man dem Bürger die Angelegenheiten seiner Bürgerschaft, so ist es wahrscheinlich, dass er sie besorgt (wobei denn die Regierenden auch Musse gewinnen, die Angelegenheiten des Ganzen zu besorgen); soll er aber nur der Figurant sein, so dankt er für die Comödie, die man ihn spielen lassen will. Haltens zu Gnaden, dies ist halt meine Meinung.

G. Vereinfachung und Stetigkeit des äusseren Schulorganismus. S. 175—184.

Da Hr. C. und Ref. über das Meiste, was in diesem Abschnitte zur Sprache kommt, einig sind, so ist zu Glossen keine Veranlassung.

H. Methodische Organisation des Unterrichts. S. 184—203.

Hier begegnen sich Hr. C. und Ref. in vielen Stücken — was als ein indirecter Beweis für die Güte unsrer Vorschläge dienen kann. Ich berichte Eins nach dem Andern.

1. Bei gehöriger Oekonomie des Unterrichts kann die Zahl der Arbeitsstunden geringer werden. — Einverstanden. — Die Lehrer müssen aber ganz Lehrer sein, jede Nebenbeschäftigung ist verderblich. — Nur halb einverstanden. Mancher vortreffliche Lehrer würde der Schule verloren gehen, wenn er zugleich Erzieher im engeren Sinne sein, an den Erholungen und Spielen der Schüler Theil nehmen, ihre Vorbereitungsstunden beaufsichtigen sollte u. s. w. In den französischen *Colléges* hat man neben den Lehrern besondere *maîtres d'études;* in der kath. Cantonsschule zu St. Gallen besteht ein sog. Museum, nämlich eine Veranstaltung, die Schüler zwischen und nach den Lehrstunden unter Aufsicht arbeiten und spielen zu lassen: dieses Museum hat seinen eigenen Vorstand; in dem Institute des Hrn. von Fellenberg zu Hofwyl hat man ebenfalls immer zwischen Erziehern und Lehrern unterschieden. Wir sind nun vollkommen einig mit Hrn. C., wenn er für jede Schule beaufsichtigte Spiel- und Vorbereitungsstunden * verlangt **, und es ist immer unsre Ansicht gewesen, die Gymnasien und h. Bürgerschulen grosser Städte sollten vor den Thoren liegen oder doch, wenn in der Stadt, klosterähnlich mit einer Mauer umgeben sein und grosse Spielplätze haben; — wir sind aber nicht einverstanden, wenn Hr. C. alle Lehrer über einen Kamm scheren will. Für untere und mittlere Classen lassen wir das Classensystem gelten; für obere (wo nur Fachlehrer rechte Dienste thun) ist eine Einrichtung vorzuziehen, die Hr. Sause vorschlägt und die da und dort in der Schweiz, z. B. gleich hier in Aarau, besteht: die Haupt- oder Fachlehrer vertheilen nämlich die Schüler unter sich, jeder Professor nimmt eine Anzahl derselben unter seine Specialinspection. Für die Beaufsichtigung der Spiel- und Vorbereitungsstunden wird man aber neben dem Turn- und Gesanglehrer der Schule noch wenigstens einen eigenen Mann brauchen, der allenfalls ein Schulamts-Candidat sein und Repetent oder Inspector heissen kann. Denn die Classenlehrer brauchen nach ihren Stunden Ruhe, und die Fachlehrer brauchen Zeit, um in ihrem Fache fortzuschreiten. Täuschen wir uns nicht. Der Schreiber dieser Glossen, der sich für Alles interessirt, was Erziehung, Unterricht und Schule angeht, wäre im Stande, einige Jahre hindurch in der von Hrn. C. postulirten Weise Lehrer zu sein; ich bezweifle aber sehr, ob — um nur einige Collegen an höheren Schulen der Schweiz zu nennen — die Professoren Orelli, Sauppe,

* „Täglich zwei Stunden müssen genügen." — Für untere Classen einverstanden; für mittlere verlange ich drei, für obere vier.

** Die Theilnahme der Schüler wäre facultativ.

Ettmüller, Müller, Gerlach, W. Wackernagel, Götzinger ihre philologischen, die Professoren Schönbein, B. Studer, Löwig, Eichelberg ihre naturwissenschaftlichen Arbeiten einzustellen geneigt wären, um Hrn. C's Forderung zu genügen. Noch mehr bezweifle ich, ob den Schulen damit gedient wäre.

2. Einführung genügender Lehrbücher. Da Hr. C. auf den Gegenstand zurückkommt, so warten wir.

3. Die successive Methode. — Hrn. C. herzlichen Dank, dass er Hrn. Rothert (Päd. Revue Bd. II. S. 209—228) und mich in dieser Sache unterstützt.

4. Ineinandergreifen des Sprachlichen und des Realen. — Hier treffen Hr. C. und ich ganz zusammen. Seit neun Jahren habe ich mir bei jeder Gelegenheit Mühe gegeben, der Welt zu beweisen, dass der Sprachunterricht Realunterricht ist, zuletzt noch in der Schrift: Ueber Wesen etc. *

5. Die Religion muss in der Volksschule der Mittelpunkt sein, um den sich die Lehrgegenstände reihen. — Wenn Hr. C. den Satz so meint, wie er in der Päd. Rev. Bd. II. S. 255—257 ausgesprochen, so bin ich einverstanden. Wie die Sache gemeint ist, liesse sich übrigens nur in einem ausführlichen Werke zeigen; jedenfalls nicht so, wie unsre Orthodoxen und Pietisten es gern sähen.

6. Beim elementarischen Muttersprachunterricht muss das Lesebuch den Mittelpunkt abgeben. — Auch hier treffen Hr. C. und ich zusammen. Was Hr. C. die „imitatorische Methode“ nennt und als die Kunst bezeichnet, „Vorgelesenes zu behalten und zu verarbeiten“, ist, wenn ich nicht irre, gleich den Ruthardt'schen Memorirübungen in dem enthalten, was ich als „genetische Methode“ seit 1835 auszubilden versucht habe. (Vgl. des Ref. Deutsches Sprachbuch, dessen drittes Buch: „Sprachkunst.“) Gleichermassen begegnen wir uns in der Forderung, der Unterricht in fremden Sprachen müsse vergleichend sein. (Ueber Wesen etc. S. 48—49. S. 55—58 und a. a. O.)

7. Gegen den Satz, die französische Sprache müsse in den Realschulen Ausgangs- und Rückkehrpunkt sein, muss ich mich entschieden erklären. Meine Meinung findet sich: Ueber Wesen etc. S. 102, und in der Vorrede zu meiner französischen Chrestomathie S. V. ff.

8. Bei der Geometrie verwirft Hr. C. die Beweise, sie muss (in der Schule) zu ihrem Ursprung, der Feldmesskunst, zurückkehren. — Ref. hat bei mehreren Gelegenheiten (Ueber die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wissenschaft. [Ein-

* Hr. C. beklagt sich S. 189 mit Recht über die schlechte Auswahl der französischen Lectüre in sehr vielen Schulen, nur fehlt er darin, dass er die zeitgenössischen Autoren überschätzt. Wenn er sich die Mühe geben will, mit meinen drei französischen Sammlungen (Lesebuch, Chrestomathie, Tableau anthologique) Bekanntschaft zu machen, so wird er hoffentlich auch gegen die älteren französischen Prosaisten etwas milder gestimmt werden. *Fénelon* ist nicht blos Verfasser des Telemach.

leitung zum Leitfaden.] Berlin, 1837; die deutsche Bürgerschule. Stuttgart 1840, S. 167—193; Päd. Revue Bd. IV. S. 524—525. S. 526—534 *) die hergebrachte Methode des mathematischen Unterrichts angegriffen, aber Hr. C. greift die Sache an, denn das, was er vorschlägt, würde sie vernichten: es ist, als wollte man Jemanden dadurch vom Kopfweh curiren, dass man ihm eine Kugel durch den Kopf jagt. — Was Hr. C. über die Physik sagt, ist auch zu unbestimmt, als dass man sich darauf einlassen könnte.

9. Zum Schluss verdient Hrn. C's Schlusssatz noch eine Glosse: „Wer ein rechter Methodiker sein will, darf keine Methode überschätzen." Ref. hat sich nie in das Bewusstsein derjenigen hineinversetzen können, die das, was ihnen ihr Beruf aufgibt, nur so zu thun vermögen, dass sie das Verfahren irgend eines Andern blos nachahmen, ohne von den Gründen dieses Verfahrens Rechenschaft ablegen zu können. Für Leute dieser Art mag die Warnung gut sein, nur dürften dieselben nicht „rechte Methodiker" sein. Wer aber selbst ein Mensch ist, nicht ein blosser Anhang zu einem andern Menschen; wer selbst denken und sich ein Problem stellen und es reinlich lösen kann, oder wer auch nur, wenn er mehr Capacität als Productivität hat, einem Andern nachdenken kann, der kann eine solche Warnung nicht gebrauchen. Wir kommen auf diesen Gegenstand vielleicht zurück, wenn uns die neue Ausgabe des Lehrbuches von Schwarz vollständig vorliegt. Der war so ein Eklektiker.

I. Erweiterung des erziehenden Kreises der Schule nach Unten. S. 204—208.

K. Erweiterung nach Oben: Fortbildungsanstalten. S. 209—226.

L. Verbindung der Schulen mit dem Volksleben. S. 227—233.

M. Pädagogische Vereine. S. 234—239.

Da diese vier Abschnitte nichts wesentlich Neues enthalten, so gehe ich weiter.

N. Verbesserte pädagogische Schriftstellerei. S. 239—242.

Dass von Lehrern viele unnütze Bücher geschrieben werden, weiss Niemand besser als der Redacteur einer pädagogischen Zeitschrift. Wenn nun aber Hr. C. auf die Schriftstellerei der Lehrer bei jeder Gelegenheit schilt, so kann ich mich nicht anschliessen; der Spruch (S. 241): „Grosse Schriftsteller, kleine Schulmeister, und obendrein noch meistens schlechte Familien-

* Da ich den Druck der Revue nicht selbst überwachen kann, so fehlt es nicht an Druckfehlern. In dem citirten Aufsatze muss es heissen:
S. 526 statt nur dann, nun dann.
S. 527 statt Anwendung, Anordnung.
S. 531 statt Dispensationen, Dispensation.
S. 533 statt Lebendigkeiten im grammatischen, psychologischen ... Begriffe, Lebendigkeiten wie grammatische ... Begriffe.

väter“ macht — ich kann es nicht leugnen — einen widerwärtigen Eindruck auf mich. In diesem Stück stimmen Hrn. C's Erfahrungen, wie es scheint, mit den meinigen nicht überein. Ich habe Schulen und Schulmänner gesehen von der Ostsee an bis zum Genfer See, von der Maas bis zur Weichsel, und ich habe fast immer bemerkt, dass diejenigen schriftstellernden Lehrer, welche als Lehrer Blössen gaben, auch als Schriftsteller nur Compilatoren, Nachtreter und dgl. waren. Hr. C. hat keine Beispiele für seinen Satz beigebracht, ich will es auch nicht thun.

Dann meint Hr. C., die grossen Entdeckungsreisen in der Pädagogik seien grösstentheils gemacht — eine glückliche Täuschung, die ich leider nicht theilen kann. Es ist davon indess schon oben die Rede gewesen.

Der C'sche Vorschlag, die Abfassung der Schulbücher als Preisaufgabe zu behandeln, hat Einiges für, Vieles gegen sich: es begegnet bei solchen Concursen gar zu viel Menschliches. * Wohlfeile Schulbücher möchte man auf diesem Wege erlangen, auch könnten stofflich schlechte nicht leicht aufkommen; aber aller Verbesserung wäre ebenfalls ein Riegel vorgeschoben. Mein Gott, wie wäre es meinem Französischen Sprachbuche ergangen, wenn dasselbe hätte müssen einer Prüfungscommission vorgelegt werden! Ich bin überzeugt, dass von fünfzig solcher Commissionen sechs und vierzig den Verfasser für einen Halbnarren und das Buch für ganz toll erklärt haben würden — allenfalls möchte bei einigen wenigen dieser Commissionen ein Minoritätsgutachten vorgekommen sein. — Indess müsste für die Schulbücher aller-

---

* Wenn Hr. C. das Schulwesen der Schweiz eines genaueren Studiums gewürdigt hätte, so würde ihm von selber manche Instanz gegen seinen Vorschlag eingefallen sein. In mehreren sog. regenerirten Cantonen hat man unklugerweise in das Gesetz die Bestimmung aufgenommen, der Erziehungsrath habe für die Erstellung einer Reihe von Schulbüchern zu sorgen. Als Hr. *Scherr* in Zürich das Volksschulwesen regierte, da waren dessen Schulbücher „obligatorisch“; seitdem die Züricher begriffen, dass Hr. Scherr denn doch nicht das letzte Wort in pädagogischen Dingen gesagt hatte, hat der Erziehungsrath die Aufgabe, allmählich für neue Bücher zu sorgen, und die radicale Opposition macht eine grosse Anklage daraus, dass das Zwangssystem nicht streng aufrecht erhalten wird. So ist der Erziehungsrath dermalen wegen einer „deutschen Grammatik für die Primarschulen“(!) in Noth, und es fragt sich, ob er, der radicalen Opposition gegenüber, das Vernünftige zu thun wagt. Das Vernünftige wäre aber hier das, was Primarschüler aus der Grammatik zu lernen haben (es lässt sich auf ein Octavblatt bringen), in Noten dem Schul-Lesebuche beizufügen. Machte man die Sache recht ausführlich, so könnten diese Noten einen Druckbogen betragen. — In andern Cantonen hat man an irgend einen Matador des Erziehungsraths ansehnliche Summen gegeben, damit er aus sechs deutschen Lesebüchern ein siebentes für die Schulen des Cantons zusammenstelle, oder in ähnlicher Weise eine biblische Geschichte. — So eben fordert das Bernerische Erziehungs-Departement Schulmänner auf, an den, wie es scheint, mit der Redaction beauftragten Seminardirector Beiträge zu der Realabtheilung des Lesebuchs für die Primarschulen einzusenden; das Brauchbare solle honorirt werden. Es wäre zum Lachen, wenn solcher Unverstand nicht zum Beweinen wäre.

dings Etwas geschehen, und zwar durch Commissionen. Was das ist, habe ich in der Schrift „Ueber Wesen“ etc. S. 128—130 angedeutet.

Nachdem ich so Hrn. Curtmann durch fast alle Capitel seines Buches begleitet habe, könnte von manchem Leser vielleicht noch ein Gesammturtheil über Buch und Autor gefordert werden. Indem es aber, wie der alte Herr in Weimar einmal meinte, immer etwas Missliches hat, aus Einem Recepte den Arzt zu beurtheilen, und wir von Hrn. Curtmann in den nächsten Jahren sicherlich noch weitere Schriften zu erwarten haben, so hat es mit einem solchen Urtheil füglich Zeit. Hrn. Curtmann selbst aber will ich zum Schlusse freundlich gebeten haben, mit meiner unumwundenen Manier meine Meinung zu sagen, Nachsicht zu haben. Eine förmliche Kritik hätte von seiner Schrift sehr viel Gutes sagen müssen, was in diesen Glossen nicht gesagt ist, weil sie hauptsächlich auf die Punkte gerichtet sind, über die ich mehr oder weniger verschieden denke. Diese streitigen Punkte den Mitstrebenden zu bezeichnen, schien mir das Wichtigere, weil auf diesem Wege weitere Untersuchungen hervorgerufen werden können. Aarau, 18.—25. Februar.

Wie noch vor wenigen Jahren manche Schulen beschaffen waren. Erinnerungen aus meinem Schüler- und Lehrerleben.

(Pädagog. Revue. September 1842. S. 263—281.)

II. Mein Lehrerleben. Oeffentliche Schulen.

Durch eine von mir einst in lateinischer Sprache abgefasste Vorstellung an die höchste geistliche Behörde der Provinz, in welcher ich lebte, war diese wider mein Vermuthen aufmerksam auf mich geworden, und wünschte mich an einer der Gelehrten-Schulen, welche nach der damals noch bestehenden Sitte ihr untergeben waren, anzustellen. Hierzu zeigte sich nun auch bald Gelegenheit; denn es sollte die meinem Aufenthaltsorte am nächsten liegende Stadt eine durch Pensionirung eines hochbetagten Lehrers und Anstellung mehrerer neuer, dringend nothwendige Reorganisation ihrer Gelehrten-Schule erhalten.

Bevor ich die Anstalt selbst schildere, sei es mir erlaubt, einen Blick auf die Gründung derselben zu werfen; denn hierin liegt die Veranlassung vielfacher Verwicklungen, welche zunächst mich auf das härteste berührten.

Die Schule war kurz nach der Reformation von einer Fürstin dotirt worden, deren protestantische Confessionsverwandte damals alle Bewohner der Stadt gewesen waren; daher findet sich

in den Dotationsurkunden stets der zu jener Zeit mit Bürgerschaft oder Stadt identische Ausdruck Kirche. Im Laufe der Jahre hatten sich aber theils Katholiken, theils Protestanten anderer Confessionen in so beträchtlicher Anzahl in der Stadt angesiedelt, dass die ursprüngliche Ecclesia dominans mehr und mehr in den Hintergrund trat. So wurde ihr denn die Schule nach und nach zur grössten Last; sie musste wünschen, dieselbe der Stadt abzutreten, da die bei weitem überwiegende Mehrzahl der Schüler anderen Confessionen angehörten.

Es wirkten an der Schule nur zwei Lehrer. Beide waren als Candidaten der Theologie zufällig in den Schulhafen eingelaufen, ungeachtet sie nach ganz andern Zonen gesteuert hatten. Der erste dieser beiden soll anfangs guten Willen gehabt haben; indess ohne alle Unterstützung von Seiten seines Collegen und in Umgebungen von nur materiellen, merkantilischen, an sich sehr ehrenwerthen Tendenzen, hatte er zuletzt alle Energie des Willens verloren, haspelte sein Tagewerk, so gut es gehen wollte, ab, und war nach jedesmaliger Vollendung desselben glücklich, bei einem Glase Spiritus in seinem Garten unter Kohlköpfen, Salat und Spargel, oder in einer Schenke unter Matrosen und Lastträgern. An Bücher und Studien wurde dabei gar nicht gedacht, wie wohl ohne Bemerkung klar ist.

Der zweite, ein abgelebter Greis, hatte Jahre hindurch der Jugend zur Zielscheibe ihres Spottes gedient. So gutmüthig von Herzen, so schwach an Verstande und an Wissen war derselbe. Keine deutsche Präposition verband er anders, als durch glücklichen Zufall, welcher ihm aber in der Regel abhold war, mit dem richtigen Casus; er wurde in der Schule von den Schülern im Scherz niedergeworfen und durch Kitzeln zum Freigeben der Lectionen gebracht, ja durch treue, in die Classe mitgenommene Hunde von der Züchtigung ihrer Besitzer abgehalten. Er hatte sogar das Unglück gehabt, in jüngeren Jahren bei einer geistlichen Behörde das theologische Examen nicht zu bestehen, was seit Menschengedenken nicht vorgekommen war, bei einer Behörde, welche damals — jetzt ist es natürlich anders — von den Examinanden keine schriftliche Arbeit verlangte, und die hebräischen und griechischen Stellen, so wie den Abschnitt der Dogmatik denselben sechs Wochen vor der Prüfung zu nennen pflegte. Als ich der Nachfolger des Mannes wurde, hörte ich häufig als Anekdote erzählen, wie am Abend der Rückkehr ihres betrübten Herrn aus der Stadt, wo das Examen stattgehabt hatte, die Magd auf die von Theilnehmenden an sie gerichtete Frage, warum sie so verstimmt sei, in naiver Vergleichung ihres Herrn mit den Schülern, unter Schluchzen geantwortet habe: „Derselbe habe seine Lection in * nicht gewusst.“

Diese beiden Lehrer nun waren es, welche der Jugend ihrer Stadt und deren Umgegend den Born der Wissenschaften erschlossen, und die sie zur Universität sowohl, als auch zu jedem

andern Lebensberufe vorbildeten. Freilich schienen Viele zu wissen — es war im zweiten Viertel des gegenwärtigen Jahrhunderts, — woran es mangelte; es bedurfte aber doch erst eines besondern Impulses, einer fürerst und bis auf weiteres theilweise Abhülfe zu bewirken.

Eine neu bestellte städtische Behörde, an deren Spitze ein energischer Mann stand, berichtet einst an die betreffende obere Stelle, die erwähnte Schule sei zu schlecht, als dass es länger geduldet werden dürfe; denn ganze Generationen giengen durch dieselbe entweder verloren, oder müssten sich wenigstens mit unsäglichem Zeitverlust später den rechten Weg suchen u. dgl. m. In Folge dieser Anzeige werden zwei — Landprediger beauftragt, die Schule zu inspiciren und Bericht zu erstatten. Diese unterziehen sich auch sogleich dem Auftrage und weder der Behörde, noch ihnen scheint auch nur der geringste Zweifel über ihre Qualification und wissenschaftliche Competenz aufgestiegen zu sein. Welch eine rührende, naive Unschuld auf beiden Seiten!

Der eine dieser Inspectoren, ein braver Mann in hohem Greisenalter, hatte Jahrzehende hindurch von der Welt und ihrem Treiben in seiner ländlichen Zurückgezogenheit keinen Laut vernommen; seine Bibliothek, wie nach seinem Tode der Katalog auswies, war in dem Grade mit einem sich verjüngenden Maassstabe gemessen worden, in welchem der Inhalt seiner crumena stieg; sie bot ausser gedruckten Predigten aus dem vorigen Saeculo gar nichts. — Der andere galt als ein gelehrter Mann; er besass den Horaz von Mitscherlich und neben Jacobs's Elementarbuche auch die deutsche Uebersetzung. Nun, letztere habe ich als Noth- und Hülfsbüchlein auch bei Gymnasiallehrern angetroffen. — Notorisch war der Mann aber dem Trunke ergeben.

Beide ziehen dann eines Morgens aus zu sehen, ob es mit den neun Jungfrauen und ihrer Cultur in dem erwähnten Tempel auch richtig stehe; zu ihrer und der Priester grosser Satisfaction kehren sie nach dreistündiger Lustration heim und berichten schnurstracks, Alles sei im besten Zustande und entspreche durch und durch den Anforderungen, die man machen könne — ob nach der Zeit, oder den unterrichtenden Lehrern, weiss ich nicht.

Kaum war die Kunde von diesem Resultate auch durch ein officielles Rescript verbreitet worden, da remonstrirte die erwähnte städtische Behörde und griff die Richtigkeit des Urtheils, das die beiden Landpastoren ausgesprochen hatten, ohne weiteres an. Hierauf erfolgte eine Aufforderung an den ersten Geistlichen der Kirche, deren Eigenthum die Schule war, über diese zu berichten; der aber, ein sehr gewandter, umsichtiger Mann, nimmt stillschweigend seinen Collegen der Schwester-Confession zum Gehülfen, erklärt aber der Behörde vorläufig, es sei land- und stadtbekannt, dass die Schule durchaus mangelhaft sei; er

werde in Verbindung mit dem erwähnten Collegen Vorschläge thun u. s. w.

In Folge dieser Verhandlungen bildete sich eine Schul-Organisations-Commission, bestehend aus vier protestantischen Geistlichen zweier Confessionen, einem Beamten, dem Vorsteher der städtischen Behörde, einem ehemaligen Elementar-Schullehrer, einem Auctionator, einem Weinhändler und einem Advocaten; es waren die Decemviri (wie ich sie auch bei meiner Einführung anredete) für die Reorganisation der Schule, ein ensemble, würdig des in unsern Tagen neu erstandenen Rococogeschmackes, bunt, wie unsere Zeit; aber gleichwohl für ihre nächste Aufgabe geeignet.

Das erste Geschäft der neuen Commission bestand nun darin, Vergleichsverhandlungen einzuleiten, damit die Schule eine Stadtschule würde, und nicht ein Eigenthum der Kirche bliebe. Inmitten dieser Vergleichsverhandlungen, deren Beginn das erfreulichste Resultat verhiess, wurde der altersschwache zweite Lehrer mit vollem Gehalte pensionirt, und ich auf Vorschlag der Commission, der ich persönlich gänzlich unbekannt war, zu seinem Nachfolger vorgeschlagen und als solcher interimistisch von der Oberbehörde genehmigt. Die Stadt-Casse sollte mich bis zum Tode meines Vorgängers mit 350 Rthlr. und freier Wohnung besolden, und ich auch die Hälfte des Schulgeldes zu geniessen haben.

Ich war ganz unvorbereitet auf die Freude, die mir bereitet worden war, und lieferte zwei Probearbeiten, eine deutsche und eine lateinische, unter vielen Störungen und heftiger Gemüthsbewegung wie im Traume. Der schnell erfolgenden Weisung, mich fürdersamst an meine neue Stelle zu begeben — einer mündlichen Prüfung geschah keine Erwähnung — genügte ich nach Kräften, nachdem ich noch vorher den Lectionsplan für eine Gelehrten-Schule hatte entwerfen müssen, die ihre Schüler von den ersten Elementen bis zum Abgange auf die Universität führt. Ohne Ruhm zu melden, war dieser, von den Decemviris überarbeitete und verbesserte Plan ein Meisterstück öffentlicher Didaktik; es ist wirklich zu beklagen, dass er sich aus meinen Papieren verloren hat.

Dass meine Aufgabe im höchsten Grade schwierig sein würde, wusste ich von vorn herein. Zuerst sollte ich das Unmögliche möglich machen: ich sollte mit meinem Collegen, ungeachtet wir doch nur unser zwei waren, eine Schule von drei Classen etabliren. Das Gesetz des Widerspruchs lag mit Baumeisteri Compendium Logices — der Titel wurde oft citirt — unter der Bank; es war befohlen, und zwar aus einem für die Lage der Sache sehr guten Grunde.

Sodann galt mein College für einen eminenten Lateiner. Hatte ihn doch ein Geistlicher dafür erklärt. Desshalb sollte derselbe vorzugsweise Feldzüge in Latium, ich in Hellas etc.

machen. Aber wie sank mir der Muth, da ich hörte, wie dieser Mann bei meiner Einführung de methōdo docendi sprach; dass er fiēri und Aehnliches über die Lippen brachte, dass er possibile, visibilitas und Gott weiss, was noch? producirte!

Ferner galt er für einen Lehrer von grosser Auctorität. Aber wie kleinmüthig wurde ich, als ich vernahm, dass kurz vor meiner Anstellung ein kleiner Schüler dem Manne eine Menge Hefte an den Kopf geworfen hatte; dass er mithin nur sehr relativ gross war, d. h. blos an Körper, mit dem er freilich alle seine Collegen in der ganzen Provinz überragte!

Meine Einführung, bei welcher ich das Impossibile, id quod fiēri non potest, hören sollte, fand in einem Locale des Schulgebäudes Statt, welches der eine der Elementar-Schullehrer als Küche, Wohnstube und Speisekammer connivendo benutzte. Die Einrichtung desselben war äusserst idyllisch. Der nicht mit Brettern gedielte Fussboden lächelte mit seinen rein gescheuerten Ziegelsteinen den schwarzen Camin an, auf dem ein lustiges Feuer brannte; oben an der bewussten Bretterdecke hiengen mächtige Schinken, Speckseiten und Würste; ein neckischer Sonnenstrahl lugte neugierig durch die blinden, in Blei gefassten winzigen Fensterscheiben auf das Concept des geistlichen Präsidenten der Commission, dessen schöne Worte über die sinnigen Hellenen ein muthwilliger Canarienvogel unterbrach, so dass ich ihm mit dem Taschentuche Ruhe und Andacht zuwinken musste. Inmitten dieser Scene, deren Schilderung bis auf den Buchstaben wahr ist, tönte von fernher das Geschrei eines kleinen Kindes, gemischt mit den Basstönen des drohenden Vaters und den Alttönen der Vater und Kind beschwichtigenden Mutter.

Die Einführung war glücklich vollbracht, ich hatte den schauerlichen Anblick der finstern Arena, wo ich wirken sollte, wie das Gastmahl glücklich überstanden, welches mir die Honoratioren der Stadt in einem Wirthshause gaben. Einsam auf meinem Zimmer, das mir, mit Fenstern an drei Seiten überladen, die bis fast auf den Fussboden herabreichten, wie ein Vogelbauer vorkam, in dem ich ängstlich hin und her hüpfte, dachte ich mit schwerem Herzen darüber nach, wie ich mich benehmen müsste. Zwar war meinem Collegen angedeutet, dass er sich mit mir über die Vertheilung der Lectionen, deren einen Theil ich in der ersten Classe geben sollte, zu verständigen habe; ich aber mass den Mann nach der Begeisterung, die ich für meinen Beruf fühlte, nicht nach dem Spiritus, den Salat- und Kohlköpfen, in denen er lebte. Dachte ich mir, wie ich es empfinden würde, sollte mir einst ein junger Fant, wie ich doch damals war, zur Seite gesetzt oder gar vorgezogen werden: so fühlte ich mit dem Manne einiges Mitleid, und ich war aus dem Grunde meines Herzens bereit, ihm sein herbes Geschick zu versüssen; nur sah ich die Möglichkeit nicht ein, nach der ich forschte.

Da entdeckte ich mich denn einem biederen Manne, dessen erster Anblick mir gleich Vertrauen eingeflösst hatte. Es war ein Geistlicher und Mitglied der Decemviri. Der meinte nun, ich habe gar nicht nöthig, besorgt zu sein; ich möge meinem Collegen nur getrost vorschlagen, was mir zweckmässig scheine: ich werde dann bald gewahren, wie gern der Mann mit Allem zufrieden sein werde, was ich ihm sage. Unbekannt mit dem Leben und voll von Idealen, denen ich nachjagte, fasste ich endlich Muth und fand bestätigt, was ich von dem Geistlichen vernommen. Mein College trat mir ab, was ich wünschte und gab mir sogar Vieles in den Kauf, so dass ich fast alle meine Lectionen der ersten Classe widmen konnte.

Diese Classe bestand aus acht Schülern, die grösstentheils alle durch einen Privatlehrer tüchtig geschult waren. Die geringste Zahl hatte ihre Bildung auf der Schule empfangen. Im Ganzen stand, was das Lateinische betrifft, die Classe auf dem Standpunkte einer mässigen Secunda; im Griechischen konnten nur wenige geläufig decliniren.

Zunächst hatte ich die Disciplin von Grunde aus neu zu gestalten. Nicht ohne innere Furcht trat ich unter diese acht, zum Theil schon an der Schwelle des Mannesalters stehenden Leute. Die ersten Tage verflossen ohne Störung; als indess gegen das Ende der Woche der eine, ein breitschulteriger, langer Mensch, mir auf meine wiederholte Warnung vor stotterndem Hersagen, wodurch er sich sehr auszeichnete, frech erwiederte, „man könne sich das nicht *auf ein Mal* abgewöhnen," befahl ich ihm auf der Stelle aufzustehen und sich mir gegenüber frei vor den Katheder hinzustellen. Da liess ich ihn ruhig stehen; nach einigen Minuten aber erhob ich meine Stimme und redete ihm so ernst zu Herzen, dass er anfieng zu weinen und mich reumüthig um Verzeihung bat. Mit kurzen Worten wies ich nun sämmtliche Schüler darauf hin, dass sie an Wissen alle Kinder wären; wollten sie es auch in ihrem Betragen sein: so würde ich sie unbedenklich trotz ihres Alters auch so behandeln. Dies ist aber der erste und letzte Fall während meines siebenjährigen dortigen Wirkens gewesen, der disciplinarisches Einschreiten nöthig gemacht hat; ein zweiter ist mir nicht vorgekommen.

Ich habe dieses Verfahren, Schüler, die man scharf zu tadeln hat, aufstehen und sich dem Lehrer gegenüber hinstellen zu lassen, auch nachher sehr zweckmässig gefunden. Es macht jedesmal einen bedeutenden Eindruck, gibt überhaupt der Strafhandlung eine gewisse Form, ich möchte sagen Feierlichkeit. So sehr ich alle Pedanterie und Charlatanerie hasse, kann ich doch der Formlosigkeit der Lehrer gegen die Schüler und umgekehrt, wie sie zur Zeit oft genug angetroffen wird, das Wort nicht reden. Nie darf ein Lehrer bedeckten Hauptes das Classenzimmer betreten, nie auf irgend eine Weise unedel in seinem Betragen erscheinen; aber die Schüler sollten billig aufstehen, wenn der Lehrer kömmt

und dgl. Was man früher in solchen Dingen zu viel that, das thut man jetzt zu wenig. Hoffentlich macht endlich auch hierin die Zeit einmal kehrt.

Die Schule hob sich zusehends. Nachdem ich $1^1/_2$ Jahr an derselben gearbeitet hatte, war die Zahl der Schüler von 15, die ich fand, auf 65 gestiegen, unter denen sich 35 Auswärtige befanden. Besonders im ersten Jahre schienen mir die Aussichten in die Zukunft so günstig, dass ich eine Aufforderung des Fürsten, in dessen Residenz ich früher gelebt hatte, nun, da die Zeit gekommen sei, in seine Dienste zu treten, unbedenklich ablehnte. Früh genug indess sollte ich diesen Schritt, den ich in der Begeisterung für meine Stellung rasch und ohne Vorbehalt that, schmerzlich bereuen.

Die Verhandlungen über einen in Betreff der Schule zu schliessenden Vergleich zogen sich mehr und mehr in die Länge. Die Kirche als Besitzerin legte eben auf den Besitz den höchsten Werth und sprach von dem grossen Opfer, das sie der Stadt zu bringen bereit sei, ein Opfer, das diese wieder nicht anerkennen wollte. Inzwischen entstand Hader und Zwietracht; die Kirche wollte von der Summe, welche die Stadt jährlich forderte, nur ein Drittheil zahlen; die Versammlungen der Schul-Organisations-Commission wurden unregelmässiger und seltener, bis zuletzt die ganze Sache wie ein die Interessen der Confessionen berührender Streit erschien.

Bevor ich in der Darstellung so verwickelter, unbehaglicher Verhältnisse weiter gehe, muss ich noch einer Demüthigung erwähnen, welche ich von einem der Decemvirn erfuhr; noch heute nach so viel Jahren gedenke ich derselben stets mit Unwillen. Mein College und ich wurden zwar zu den Versammlungen der Schul-Commission zugezogen, indess durften wir erst eine Stunde später erscheinen, als die Herren, damit vorher abgemacht werden könnte, was uns beträfe, oder was wir nicht hören sollten. Nun gehörte es zu den Geschäften der Commission, die Schule jeden Monat ein Mal durch zwei ihrer Mitglieder visitiren zu lassen, und es hatte mich oft wahrhaft empört, wenn Elementar-Schulmeister, Auctionatoren, Weinhändler — von den Geistlichen schweige ich, da sie doch ihrer Bildung nach der Schule früher nahe standen — über mich und mein Treiben in der Schule zu Gerichte sassen. Damals namentlich wollte mir die tiefe Wahrheit des Sprüchwortes, dass, wem Gott ein Amt gibt, er dem auch den Verstand gebe, noch nicht so einleuchten, wie jetzt, wo ich schon klüger geworden bin. Einst hatte ein sonst sehr achtbarer Mann die Schulvisitation gehabt, und sich auf einem langen Zettel eine Menge von Rügen, Fragen u. dgl. notirt, die eigentlich für meine und meines Collegen Ohren nicht bestimmt waren; doch allerlei andere gelehrten Capitel hatten ihn nicht dazu kommen lassen, vor unserer Anwesenheit die Contenta seines Zettels zur Sprache zu bringen, und so las er

denn die schönen Sachen uns und seinen Collegen ruhig vor. Mir erschien dieses unzarte, subjectiv und objectiv unpassende Verfahren unsäglich bitter und kränkend. Alter Senroa, wie oft habe ich deiner seit dem gedacht! Du hattest recht, als du sagtest: die Götter haben den gehasst, den sie zum Schulmann gemacht haben.

Das erste Halbjahr meiner interimistischen Anstellung nahte sich seinem Ende und es musste natürlich in meinem Interesse liegen, definitiv fixirt zu werden, zumal da die Vergleichsverhandlungen in so fern von Tage zu Tage einen drohendern Charakter annahmen, als die Partheien sich offenbar von einander entfernten. Es schien mir aus diesem Grunde nicht unmöglich, meiner Thätigkeit in öffentlicher Wirksamkeit ein Ziel gesetzt und mich in das Privatleben zurückgeworfen zu sehen.

Ich übergehe hier die Darstellung höchst unbehaglicher Verhältnisse, um jeder möglichen Missdeutung zu entgehen. Habe ich selbst gleich inmitten derselben so viele Jahre verlebt, so muss ich doch offen gestehen, dass mir die Gründe des unseligen Schulstreites, dessen Opfer ich natürlich werden musste, ungeachtet die Partheien gegen meine Person Nichts hatten, niemals klar und einleuchtend geworden sind. Ueber das, was da pro et contra verhandelt wurde, habe ich daher kein Urtheil; ich würde mich auch schon damals um die ganze Sache nicht bekümmert haben, wenn mich der Streit in seinen Folgen nur nicht so enpfindlich berührt hätte.

Dürfte ich die Zahl meiner Freunde nach der Anzahl der Rathgeber zählen, die ich damals fand, ich wäre in der That der beneidenswertheste Sterbliche, den je die Erde getragen hat. Da ich auch später mit Rath so sehr bin gesegnet worden, was mir aber wegen der darin liegenden Anmassung und Nichtberücksichtigung individueller Lagen in der Seele zuwider ist: so habe ich mich ganz und gar von dem öffentlichen Leben mit dem festen Entschlusse zurückgezogen, theils auf eigene Hand und auf gut Glück zu schulmeistern, theils aber keinem Menschen Rath zu geben ohne That.

Die definitive Anstellung kam während der Herbstferien an; und ich säumte nun nicht, die Einrichtungen zu treffen, welche meine jetzt dauernd gewordene Stellung nothwendig machten. Der für die Verhältnisse meines jetzigen Wohnortes allzugeringe Gehalt zwang mich zu einer so grossen Masse von Privatstunden, die ich Mädchen und Knaben in allem Möglichen ertheilte, dass mir oft bei dem Anfange der Woche graute vor der ungeheuren Last, die ich wälzen musste. Ohne alles Talent, wenn ich so sagen darf, wenigstens ganz ohne Neigung für das Clubb- und Wirthshausleben, in welchem es eben vor lauter Allgemeinem zu nichts Besonderm kommen kann, suchte ich in den mir so spärlich zugemessenen Freistunden des Abends die grossen, mir nur allzufühlbaren Mängel meines Wissens zu beseitigen; ich

begann zunächst damit, die Alten chronologisch zu lesen. Es war mir nur um allgemeine Kenntniss eines jeden von ihnen zu thun; ich las daher so rasch, wie ich nur vermochte; von einem eigentlichen Studium war dabei keine Rede. Die auf diese Beschäftigung verwendeten Jahre haben mir reiche Früchte gebracht; ich möchte jedem jungen Philologen rathen, meinem Beispiele zu folgen.

Die rasch sich vermehrende Schülerzahl konnte sehr bald in den beiden vorhandenen Classenzimmern nicht weiter untergebracht werden. Daher liess der Magistrat in dem Erdgeschosse für die Prima ein Local einrichten, welches ich jetzt schildern will. Dasselbe lag etwa um 2 Fuss tiefer, als das Niveau des Bodens, auf welchem das Schulgebäude stand; es hatte nur zwei, ganz und gar erblindete Fenster, die noch mehr durch eine hohe, nahe davorstehende Mauer, so wie durch mächtige Bäume des benachbarten Gartens verdunkelt wurden. Der Fussboden war mit Ziegelsteinen gepflastert; statt des fehlenden Ofens war ein Camin da, der sich zwischen beiden Fenstern an der sie trennenden Wand befand; die Stubenthür schloss so wenig in ihren Rahmen, dass ich sie mit einem Stricke inwendig festbinden musste, unten aber blieb doch immer noch eine Oeffnung von 5—6 Zoll, durch welche natürlich stets ein frischer Luftzug spielte. Aehnlich waren auch die erwähnten Fenster beschaffen, die ich zwar mit Papier verkleben liess, und die ich mit Landcharten und Büchern vermauerte; sie konnten aber doch nicht dicht gemacht werden. Das Zimmer dieses wahrlich entsetzlichen Locals zeigte noch Spuren ehemaliger brauner Oelfarbe an der Bretterbodendecke und an den Fensterladen; aber Insecten, funfzigjähriger Staub und täglicher Rauch drohten selbst diese zu verwischen.

Der Catheder stand vor dem einen der Fenster; zur Rechten desselben befand sich der Camin; es ist daher natürlich, dass der eben in dem Locale unterrichtende Lehrer unaufhörlich dem unerträglichsten Zuge ausgesetzt war, zumal da — es war das Wintersemester — stets in dem Camine ein grosses Feuer loderte, vor dessen Glut auf der einen Seite man sich kaum schützen konnte, während man auf der andern Seite hätte erfrieren können und während a tergo der schneidendste Zugwind wehte. Mir verursachte der Aufenthalt in dem Raume nach den ersten sechs Wochen Brustschmerzen, von denen ich erst nach mehr, als einem Dutzend Jahren wieder frei werden konnte.

Das Klima der Provinz, in welcher ich lebte, ist zwar mild; doch bewirkt die Nähe des Meeres, dass besonders im Winter der Himmel nebelgrau umflort ist. Dadurch wurde nun das Local so unbeschreiblich verdüstert, dass ich die Lichter erst um 10 Uhr Vormittags auslöschen lassen konnte; aber auch dann waren die Schüler an manchen Tagen genöthigt, zum Behufe des Federschneidens an eins der Fenster zu treten, und ich war oft nicht im Stande, die einzelnen auf ihren Bänken zu unterscheiden, wiewohl sie nur ein Paar Fuss von mir entfernt sassen.

Durch Bitten und Vorstellungen erlangte ich endlich Abhülfe; es wurde nämlich von der städtischen Behörde ein Local für den Unterricht in dem Raume vorgerichtet, in welchem unter Schinken und Speckseiten meine Einführung war bewirkt worden. Freilich protestirte der Elementarlehrer aus allen Kräften, da er des Raumes selbst so dringend nöthig bedurfte; aber es war fruchtlos. Das Unterrichtslocal wurde dadurch gewonnen, dass man eine Wand von halbzölligen Brettern quer durch den Raum hindurchzog, unmittelbar unter dem Camin, der eine grössere Breite verbot. Durch diesen nicht zu ändernden Umstand wurde dasselbe aber so schmal, dass zwischen dem Catheder und der ersten der beiden Bänke zur Noth nur ein schmächtiger Schüler sich seitwärts hindurch zu drängen vermochte.

Auf der andern Seite der Abkleidung wohnte der Elementarlehrer mit Frau und Kindern. Da wurde gesprochen, gesungen, Guitarre gespielt; da wurden Pfannkuchen gebacken, es wurde gekocht und gebraten. Die, wie gesagt, nur halbzöllige Wand liess auch das leiseste Tönchen von drüben deutlich genug vernehmen; man wird es daher sehr glaublich finden, wenn ich sage, dass ich bisweilen halbe Stunden lang meinen Unterricht unterbrechen und schweigen musste. Aber war auch erträgliche Stille, immer umschwebten uns allerlei Düfte vom Kochheerde aus; sie absorbirten gar oft den Duft griechischer Poesie, an dem wir uns in den Vormittagsstunden zu weiden trachteten. Mir als Lehrer war noch der Blick auf die hintere Seite einer ärmlichen Häuserreihe mit gewissen, nicht mit Thüren versehenen Instituten äusserst widerwärtig und ekelhaft; ich musste besonders in der Vormittagsstunde, so oft ich vom Buche aufsah, der unfreiwillige Zeuge bei Geschäften werden, die sich sonst dem Anblicke der Menschen entziehen, die hier aber in naiver Unschuld Menschen jedes Geschlechtes und Alters um so unbefangener betrieben, als sie nicht ahnten, dass sie dabei mussten beobachtet werden. So sehr ich die Natur liebe, so war mir doch diese Natur allzunatürlich.

Bald genug sollte ich die disciplinarische Kraft und wissenschaftliche Tüchtigkeit meines Collegen noch genauer kennen lernen. Ein Zeichnenlehrer, der vorläufig an der Schule unterrichtete, ein Mann von allerlei allgemeinen, aber keinen besondern Kenntnissen und so weitschweifig in Rede und That, dass er in jedem Gespräche vor Allem den gesunden Menschenverstand selbst erst zu construiren beflissen war, vermittelst dessen man ihn fassen sollte, war bei den Schülern eben desshalb höchst unbeliebt und einst von mehreren derselben gröblich beleidigt worden. In einem bogenlangen Briefe wandte er sich an meinen Collegen, in welchem er erklärte, er habe in seinen Lectionen die Schüler als Kunstschüler sanft leiten wollen, werde sie aber von nun an mit Fusstritten die Treppe hinabbegleiten u. dgl. m. Mein College theilte mir in äusserster Verlegenheit das Schrei-

ben mit und überliess mir die Schlichtung der Sache. Nachdem nun die Schüler, denen ich befahl, sogleich zu dem gekränkten Zeichnenlehrer sich zu begeben und ihn um Verzeihung zu bitten, so wie mir eine Bescheinigung desselben, dass sie diese erlangt hätten, zu bringen, zurückgekehrt waren, rief ich den Rector und hielt in seinem Beiseyn an die Schüler eine kräftige Ansprache, indem ich erklärte, jede auch einem andern Lehrer zugefügte Beleidigung würde ich wie gegen mich selbst geschehen betrachten. Mich an meinen Collegen wendend schloss ich damit, dass ich ihn fragte, ob er damit einverstanden sey, wenn den Schülern bei diesem ersten Falle die Schulstrafe erlassen würde. „Nun, so soll Euch denn diesmal die Strafe geschonken seyn," antwortete der Mann wörtlich mit dem Particip, welches als Anklang an die Schwestersprache eines benachbarten Landes in den Kreisen wiedertönte, in denen er sich bewegte, welches aber in andern etwas so Lächerliches hat, dass durch dasselbe der ganze Eindruck meiner Rede verloren gehen musste.

Einst prüfte ich mit ihm gemeinschaftlich einen Recipienden. Dieser hatte in einer Uebersetzung ins Lateinische se prorepsit geschrieben. Bemüht, ihn durch Fragen auf das Richtige zu bringen, wurde ich zu meinem Schrecken von dem Manne unterbrochen, der *se prorepit* corrigirte. Natürlich schwieg ich, dachte aber an bipsi und bapsi.

Etwas später wollte ich ihn in der zweiten Classe ablösen. Beim Öffnen der Thür fand ich alle Schüler im offensten Aufruhr, den Rector aber rathlos hin- und herspringend, mit Armen und Beinen gesticulirend und drohende unarticulirte Laute ausstossend. Es entstand nun Ruhe, und ich vernahm vom Rector, dass er Etwas corrigirt habe, die Jungen aber kämen da mit dem „verfluchten" Scheller und bewiesen ihm, dass er Unrecht habe. Das war nun allerdings ein kitzlicher Fall, er liess sich aber durch einen wider Erwarten günstigen Glücksfall erledigen. Scheller war nur in der Auctorität des Ovidius auf Seite der Schüler, die ich beseitigen konnte.

Solcher Sachen könnte ich noch eine Masse erzählen; es würde aber Nichts nützen. Die erzählten werden genügen zu beweisen, welch eine Stellung ich hatte, und wie die Schüler vorbereitet wurden, denen er den Elementarunterricht in den alten Sprachen ertheilte. Besonders nach den ersten beiden Jahren meines Wirkens zeigte sich die Trostlosigkeit dieser Stellung; denn die durch den oben erwähnten Privatlehrer vorgebildeten Schüler verliessen nach und nach die Anstalt, und giengen zur Universität. Um nun meines Theils Alles zu thun, was ich vermöchte, erhob ich das Lateinische zur alleinigen Sprache für meine Lectionen; das Griechische liess ich lateinisch übersetzen; Lateinisches, wie Griechisches, erklärte ich nur lateinisch, liess lateinische Verse in Massen machen, und es gelang mir, mehrere Schülergenerationen so von Liebe für die Alten zu entzünden,

dass sie diese Tag und Nacht lasen und die Commentare über dieselben, die ich ihnen gab, excerpirten. Auch wurde ungemein viel auswendig gelernt; so wussten einst sieben Schüler den ganzen Tibull bis auf ein paar Elegien wörtlich auswendig.

Gelesen wurde unglaublich viel sowohl öffentlich, als privatim von den Schülern, deren Lectüre ich in bestimmten Zeitabschnitten controlirte. Mein College hatte sich die lateinischen Prosaiker vorbehalten; die Dichter von Plautus an, für den, wie für Terentius, Jahr aus, Jahr ein zwei Stunden wöchentlich bestimmt waren, bis auf den Juvenal hatte regelmässig jeder Schüler ganz gelesen, wenn er abgieng. — Von den Griechen musste jeder den ganzen Homer und Sophokles gelesen haben, ferner den Herodot und Thucydides; viele kannten ferner den Theokrit, Bion und Moschus, einige auch Tragödien des Euripides. den Apollonius Rhodius und ausgewählte Dialogen des Plato.

Die meisten erreichten im Latein-Sprechen eine ausserordentliche Fertigkeit, was nach der Art meines Verfahrens gar nicht anders sein konnte. Einst hospitirte ein Freund von mir in einigen Lectionen, der seine Verwunderung über diese Geläufigkeit nicht stark genug ausdrücken konnte.

Dies war nur möglich bei einer Concentration aller Unterrichtsgegenstände auf das unmittelbar Nothwendige. Es wurde in der Schule nichts gelehrt, als Lateinisch und Griechisch; denn alles Uebrige war gar nicht zu rechnen. Im höchsten Grade muss ich bei der uns verstatteten Freiheit die geistliche Behörde preisen, die uns gewähren liess, nach den sonderbaren Umständen zu verfahren, wie wir es für gut hielten; der jährlich eingereichte Schulplan fand immer die erbetene Bestätigung. Die jungen Leute, welche wir zur Universität entliessen, haben niemals bereut, diesen in unsern Tagen beispiellosen Unterricht zu ihrer akademischen Vorbildung genossen zu haben; sie sind alle tüchtige Männer geworden, und keiner ist missrathen. Es liegt also doch in den classischen Studien noch immer etwas, was sich messen kann mit dem vielen Wissen, welches die jetzigen Gymnasien lehren.

Hier will ich nur noch einige lächerliche Missgriffe meiner Schüler in den Uebersetzungen der Alten anführen, für welche sich später kein Platz mehr finden dürfte.

Was mir als Schüler schon lächerlich bei einem Commilitonen war, das war es mir noch mehr als Lehrer, da einer meiner Schüler D. Bruti vorn in Cicero de Amicitia *Doctoris* Bruti las. — Ein anderer übersetzte die Worte bei Cicero pro Rosc. Amerino c. 16 in der Mitte: liberos, *quos plurimi faciunt* ganz wörtlich, indem er plurimi zum Subjecte machte und facere durch machen wiedergab. — Einer meiner Lehrer erzählte mir, ein Schüler habe bei ihm die Worte des Eutrop *Suessam Pometiam cepit* durch er nahm Schwedisch Pommern ein übersetzt; bei einem meiner Collegen hatte ein etwa zehnjähriger Knabe ganz unschuldig die Worte *Romam pene cepit* so ausgedrückt,

als wäre *pene* der Abl. Sing. des bekannten Wortes generis masculini. — Ein Schüler übersetzte Horat. Epist. I, 2. 45: — incultae pacantur *vomere* sylvae, die Wälder werden durch Vomitive curirt; ein anderer liess bei Horat. Carm. IV. 2. 29,

(ego apis Matinae
more modoque
Grata *carpentis* thyma per laborem)

die Bienen den Honig auf Wagen mühsam zusammenfahren; noch ein anderer übersetzte Xenoph. Anab. I. II. 8: *Ἐνταῦθα λέγεται Ἀπόλλων ἐκδεῖραι Μαρσύαν* in das Lateinische: Ibi dicitur Apollo Marsyam *schindere*. Auf meine Bemerkung: *schindere?* — Das ist ja doch eine verkehrte Latinität! — verbesserte er gleich: „Ach ja, *schidisse, schidisse*." — O bone, bene loquisti.

Es ist mir nicht gegeben, irgend einen Schüler entweder selbst zu verspotten, oder ihn von seinen Mitschülern verspotten zu lassen. Desshalb habe ich solche Missgriffe stets stillschweigend verbessert, wenn sie die Schüler nicht merkten, oder, waren sie aufmerksam geworden, die Fehlreden in Schutz genommen, wenn ich gleich nicht verhehlen kann, dass es mir oft schwer geworden ist, das Lachen zu unterdrücken. Es ist allemal Unrecht, wenn der Lehrer über den Schüler lacht; nur ausnahmsweise und unter besondern Umständen wird dieser dadurch nicht schmerzlich berührt und verwundet.

Bei meiner, jetzt für untere und mittlere Classen etwas modificirten, früheren Ueberzeugung, der Jugend nur ganze Schriftsteller, wenigstens ganze Schriften in die Hände zu geben und diese mit ihr durchzulesen, überschlug ich natürlich gar Nichts; wo namentlich lascive oder obscöne, die Geschlechtsverhältnisse berührende Stellen vorkamen, liess ich diese nur im Originaltexte lesen, aber nicht übersetzen; ich erklärte sie aber sprachlich, wie jede andere. Mir ist kein einziger Fall vorgekommen, dass an solchen Stellen von meinen Schülern wäre Anstoss genommen worden, den man gewiss dann am wenigsten vermeidet, wenn man verhüllt oder gar überschlägt. Meine ehemalige Ruhe und Sicherheit in diesen Dingen habe ich jetzt nicht mehr. Ich weiss nicht, was sie mir geraubt hat; ich bedaure aber ihren Verlust. Jetzt kann es mich vorher ängstlich machen, wenn eine solche Stelle erscheint, und, ist sie vorüber, so fühle ich mich sehr erleichtert. Uebrigens weiche ich auch jetzt keiner ernst gemeinten Frage von Seiten des Schülers aus, sondern spreche mit Würde so unbefangen, wie möglich. Nicht selten weise ich darauf hin, dass nur ein unreines Gemüth an der sich bei den Alten findenden Nuditäten Anstoss nehmen könne, wie sehr ich mich auch der keuscheren Muse, namentlich unserer deutschen Litteratur, freue. In der That ist mir auf meinem Lebenswege noch Niemand begegnet, der bekannt hätte, durch die Lectüre der Alten auf Abwege gerathen zu sein,

wenn er auch nicht, wie der heil. Chrysosthomus jedesmal vor der Lectüre des Aristophanes niedergekniet und gebetet hat, Gott möge ihn vor Schaden bei solchem Beginnen behüten. Ob nach der jetzt in Baiern beliebten Castration der Alten, welche unverstümmelt in hunderttausenden von Händen sind, sich das Verhältniss der in diesem Lande an manchen Orten zur Regel gewordenen unehelichen Geburten verändern werde, steht noch erst zu erwarten. Fast möchte man es bezweifeln, wenn man erwägt, dass die Mönchsklöster wieder eingeführt werden; unter den Mönchen hat es zu allen Zeiten sehr fruchtbare Männer gegeben. Plena exemplorum vetustas.

Noch ein Wort über das, was ich mir hinsichtlich meiner Collegen den Schülern gegenüber zum unverbrüchlichen Gesetze gemacht habe. Wie ich auch mit jenen stehe, ich spreche vor diesen über sie nur mit der grössten Hochachtung. Beruft sich ein Schüler in wissenschaftlichen Dingen etwa einmal auf den Ausspruch eines andern Lehrers, so weise ich ihn, in sofern dieser Ausspruch mir entgegen sein sollte, sofort darauf hin, dass unmöglich wissenschaftlich strebende Männer in jeder Einzelnheit ganz gleicher Ueberzeugung sein können, worauf ich zu zeigen suche, wie sehr gegründet die Ansicht auch des andern Lehrers sei. Disciplinarisch hat jeder Lehrer meinen unbedingtesten und vollsten Schutz in meinem Classenbereiche. Für meine eigenen Söhne und Pensionairs habe ich in Conferenzen und zu den Classenlehrern nie ein Wort gesprochen, mochte ich auch wer weiss was denken. Es ist mir immer peinlich, wenn ich einmal einen Mann finde, der bei der leisesten Bemerkung über mangelnde Anlagen u. s. w. der ihm näher stehenden Schüler sogleich in sichtlichen Verdruss geräth, entschuldigt u. s. w. Mindestens zeugt so Etwas von grossem Egoismus, wie von grosser Schwäche des Charakters.

Andererseits habe ich aber auch Herr in meinem Terrain zu bleiben gestrebt; ich habe nie weder einen Vater, noch eine Mutter, weder einen Director noch einen andern Lehrer jemals zu Hülfe gerufen: ich habe es, Gott sei Dank, auch noch nicht nöthig gehabt.

Doch ich kehre zu meiner Darstellung zurück.

Genau weiss ich die Zeit nicht mehr, aber es geschah höchstens anderthalb bis zwei Jahre nach meiner Anstellung, als der hochbetagte Conrector starb, an dessen Stelle ich getreten war. In der Aussicht auf die Abschliessung des Vergleiches in Betreff der Schule hatte sich die städtische Behörde Behufs der Pensionirung des invaliden Greises, die mit vollem Gehalte von der Kirche sollte übernommen werden, erboten, mir die bestimmte Besoldung von Wohnungsentschädigung zu zahlen, vorläufig so lange jener leben würde. Allgemein war die Hoffnung, der Vergleich werde bis dahin zu Stande gekommen sein. Gleich nach dem Tode des Conrectors durfte die städtische Behörde mit der

Zahlung meines Gehaltes nicht weiter fortfahren; so wollte es die obere Administrativbehörde; auch die Kirche konnte und wollte nicht zahlen. Sie erklärte mir, ich sei bekanntlich anderer Confession und von ihr nicht gewählt worden, mithin weder je in ihren Diensten gewesen, noch jetzt in denselben. Von ihr könne ich also nichts fordern.

Statt eines Vergleiches brach ein Process zwischen der Kirche und der Stadt aus, der, wie ich glaube, noch obschwebt, dessen eigentliches Wesen ich aber niemals einsehen gelernt habe. Die Schule hatte fast an dreihundert Jahre lang der Kirche gehört; nun sollte man glauben, dass, da der Vergleich sich zerschlug, die Sache hätte in statu quo bleiben müssen, in dem sie vor den Verhandlungen gestanden hatte. Die Kirche trat als Klägerin wider die Stadt auf; ein Mitglied der Kirche erläuterte mir einst die Natur des Processes, indem es sagte, die Juristen nännten einen solchen eine Versio in rem. Unbekannt mit den glossirten, wie mit den nicht glossirten Novellen, habe ich auch die Versio in rem nicht begreifen können.

Kurz vor dem Ausbruche des Processes, der die Fundamente meines Lebens für die übrige Dauer desselben untergraben hat, gerieth ich noch in eine andere Calamität. Es gelang mir nämlich nicht, mir ein anderes Local für den Unterricht auszuwirken, so arg und unerträglich auch die stündlichen Störungen waren, mit denen ich fruchtlos rang. Die Unbehaglichkeit steigerte sich nach und nach zur Unerträglichkeit; denn es kam noch Manches hinzu, was ich hier übergehen will. Eines Vormittags, da eben der Lärm in dem Nebenlocale nicht gestattete, ein verständliches Wort zu sprechen, oder zu verstehen, schloss ich im Aerger die Schule und sagte den Primanern, sie möchten nicht eher wieder kommen, als bis sie von mir weitere Nachricht erhielten. Dem Magistrate meldete ich den von mir gethanen Schritt; zugleich zeigte ich demselben an, ich würde an die mir vorgesetzte höchste Behörde berichten. An demselben Tage noch, an welchem dies Statt hatte, kam ein Mitglied der städtischen Behörde und unterhandelte mit mir im Auftrage derselben, damit ich meine sehr grosse Arbeitsstube, die ich doch ohnehin schon für meine Privatstunden benutzte, auch zum öffentlichen Unterrichte hergeben möchte. Ich zeigte mich gegen eine Entschädigung dies zu thun geneigt, und sofort verlegte ich die Prima in meine Studirstube. — Dies hatte nun so ein Jahr lang gedauert, da konnte ich die Störung nicht länger ertragen; denn es trat während desselben der Anfang des schrecklichen Hauskreuzes ein, das mich sechs Jahre hindurch in fast ununterbrochenen Krankheiten der Meinigen verfolgte; ich selbst hatte persönlich auch viel zu leiden.

Bevor ich meiner Seits die mit der städtischen Behörde getroffene Uebereinkunft auflösete, besprach ich dies schon länger vorher mit einem ihrer Mitglieder, mit welchem ich persönlich

befreundet war. Der Mann machte mich auf ein zur Niederlage unversteuerter Waaren benutztes, vom Hauseigenthümer anderweitig vermiethetes Hintergebäude meines Hauses aufmerksam, indem er mir erklärte, die städtische Behörde, die doch für ein Schullocal sorgen müsse, werde für die Herstellung desselben in diesem Hintergebäude gern Sorge tragen; eine zweckmässigere Lage möchte sich überhaupt nicht leicht finden lassen. Daher möge ich nur zuerst auch mit seinen Collegen sprechen und dann das erwähnte Hintergebäude, das noch auf ein Jahr vermiethet war, möglichst schnell zu bekommen suchen, damit gebaut werden könne.

Voll Freude über die Erklärungen der andern Mitglieder der städtischen Behörde, welche für das Project um so mehr eingenommen waren, da durch einen solchen Bau meine beschränkte Wohnung vergrössert und erweitert wurde, miethete ich zunächst das Hintergebäude für 9 Louisd'or und sicherte mir meine Wohnung vorläufig auf 8 Jahre. Der empfangenen Weisung gemäss schaffte ich Baumaterialien herbei und reichte darauf den Kostenanschlag, der sich auf 149 Rthlr. belief, ein. Leider! aber hatte inzwischen die Versio in rem Statt gefunden; der Process war ausgebrochen, und die städtische Behörde konnte, so gern sie auch wollte, nicht erfüllen, was sie verheissen. Dennoch baute ich, was ich nie hätte thun sollen. Ich fürchtete nämlich theils allzugrossen Verlust — die 9 Louisd'or Miethe musste ich, wie die Baumaterialien, bezahlen, — theils wollte der Magistrat mir eine jährliche Miethe geben, wenn ich das Local herrichten und zum Unterrichte der Prima bestimmen würde. — Ich erhielt auch eine Miethe von jährlich 25 Rthlr. Cour. drei Jahre lang. Da hörte sie auch auf.

In Folge dieser Sache, die für mich kostspieliger wurde, als ich ertragen konnte, wurde ich einige Jahre später mit meinem Hauseigenthümer in einen Process verwickelt. Es war natürlich, dass ich von dem Manne forderte, er möge mein altes, ausgewohntes Haus nach den Worten des Contractes in einem bürgerlich guten Zustande erhalten und die Schwierigkeiten beseitigen, welche mir der Verwalter desselben — der Eigenthümer lebte in einer andern Stadt — bei jeder auch unbedeutenden Reparatur in den Weg legte. Weil durch das Unterrichtslocal zwei neue hübsche Stuben in dem Hause entstanden waren, ohne dass der Eigenthümer nur das Geringste vergütete, was ich gar nicht gefordert hatte, glaubte ich um so mehr zu jener Forderung berechtigt zu sein. Der Mann war sehr bereitwillig, übertrug mir die Verwaltung des Hauses und die Besorgung der Reparaturen selbst, kam aber später in missliche Vermögensumstände und wurde durch diese genöthigt, den mir ertheilten Auftrag, den ich nicht schriftlich verlangt hatte, zu leugnen. Ich hatte in fünf Jahren 226 Rthlr. verbaut und zahlte auf den Rath der tüchtigsten Juristen demselben im Wege des Vergleiches

113 Rthlr.; die andere Hälfte liess er sich an der Miethe kürzen. Der Gerichtskosten erwähne ich nicht.

Inzwischen wurde der Process mit Eifer fortgesetzt. Jedoch, ehe er recht zum Ausbruche kam, wurde auch die Sühne versucht. Wie dies geschah, möge Folgendes zeigen. Einst langte ein Schreiben von der obern geistlichen Stelle an, in welchem die vier Prediger der Schwesterkirchen aufgefordert wurden, sich zu berathen und wo möglich noch einen Vergleich zu bewirken, damit man nicht an andern Orten glauben könne, als sei wohl gar Intoleranz die Ursache dieses Streites. Uebrigens erklärte diese Behörde am Schlusse des Schreibens, es sei, wenn die Sache den Rechtsgang gienge, keinem Zweifel unterworfen, dass die Kirche in diesem siegen werde, weil sie im Rechte sei. Die Mitglieder dieser geistlichen Behörde sind zugleich Mitglieder des höchsten Gerichtshofes der Provinz; konnte denn die Kirche unter diesen Umständen geneigt sein, sich zu vergleichen? Daher hatte der eine der Geistlichen Recht, als er in der zur Besprechung anberaumten Versammlung sagte, er schlüge vor, über Anderes bei einem Glase Wein zu reden; denn ein Vergleich würde nach jener bestimmten Aeusserung Seitens der Kirche eine wahre Thorheit sein.

Meine Lage war wahrhaft fürchterlich. Ohne Gehalt, das Haus voll Kranker, nicht unterstützt von meinem Collegen, weiss ich heute noch nicht, wie es mir gelungen ist, fest stehen zu bleiben. Als ich angestellt wurde und Niemand an der Abschliessung des Vergleiches zweifelte, lag es im Plane der Stadt, die Schule durch Anstellung eines dritten Lehrers zu erweitern; daher mussten gleich von vorn herein drei Classen gebildet werden. Aber die Aussicht auf jene Erweiterung der Anstalt schwand täglich mehr, wie das allgemeine Interesse an derselben. Die Welt ist jetzt so sehr von Menschen überfüllt, dass es wunderlich erscheinen muss, wie ich einst der höchsten Behörde nachweisen konnte, dass weder die fünf protestantischen Prediger, noch das Beamten-Personal, noch sämmtliche Advocaten, noch die Apotheker und Aerzte, noch die Mitglieder des Magistrates, noch die der Bau-Inspection und des Postamtes, noch endlich die angesehensten Kaufleute Söhne hatten, welche damals die Schule zu besuchen geeignet gewesen wären; ja die meisten der Genannten hatten überhaupt gar keine Kinder, viele keine Söhne. Als ich in den Dienst trat, war das ganz anders. Es leuchtet aber von selbst ein, dass dieses eigenthümliche Verhältniss das Interesse an der Schule und ihrer Angelegenheiten schwächen, ja vernichten musste.

Inzwischen wurde in dem Staate, in dessen einer Provinz ich diente, eine Oberbehörde für sämmtliche Gelehrten-Schulen des ganzen Landes errichtet; die nächste Folge aber dieser Einrichtung musste für die, an der ich arbeitete, nothwendig der Verlust des Rechts, zur Universität zu entlassen, sein. Schon

länger vorher hatte die Schülerzahl sehr abgenommen; denn der dritte Lehrer wurde nicht angestellt, und ich allein konnte doch nicht Alles leisten; ich war schon Jahre lang auf meinen Collegen und mich beschränkt gewesen, da die früheren, besser vorgebildeten Schüler alle bis auf den letzten abgegangen waren.

Da habe ich denn erfahren, welch ein sonderbares Ding es mit der öffentlichen Meinung ist. Die Welt sieht regelmässig nur auf die Erfolge, denkt aber nicht an Motive und Veranlassungen. Dass ich mitten in diesen Widerwärtigkeiten den Muth verlor, nahm mir Jeder übel; er bestritt mir das Recht dazu. Auch musste ich allein die Schuld des Sinkens der Schule tragen. Nach und nach wurde ich misstrauisch gegen die ganze Welt, und ich wäre gern in die entferntesten Winkel geflohen, wenn ich nur nicht durch Weib und Kinder gefesselt gewesen wäre. Es war eine trübe, schwere Zeit, die ihre bleiernen Flügel über mein ganzes Leben gebreitet und es geknickt hat. Alles wurde noch schlimmer, weil ich nicht unter die Menschen kam; ich konnte mich gegen Nichts vertheidigen, was man mir vorwarf, und litt um so mehr.

Die Kunde von der Errichtung der erwähnten Oberbehörde war nicht so bald erschollen, als ich mich um Versetzung meldete. Ich erhielt auch mündlich die besten Versicherungen und wurde ein Jahr darauf endlich abberufen an eine andere Schule ersten Ranges, an welcher ich dritter Lehrer wurde. Mein Abgang war aber von den sonderbarsten Umständen begleitet, die ich hier kurz erzählen will.

Der dritte Lehrer derjenigen Lehranstalt, an die ich versetzt werden sollte, war zum Prediger befördert worden. Der Mann war notorisch dem Trunke stark ergeben und wirkte als Schulmann gewiss sehr übel; dass er aber im Predigtamte thätig sein sollte, war doch wirklich eine wahre Ironie. Nach ganz allgemeinen Verhandlungen mit dem Präsidenten einer Zwischenbehörde, in Folge deren ich mich bereit erklärt hatte, einem Rufe an die Stelle des erwähnten Mannes zu folgen, bekam ich einen Brief vom Chef der obersten betreffenden Stelle aus der Residenz, welcher mir meine Ernennung vorläufig bekannt machte und mich aufforderte, mich mit meiner Zwischenbehörde über den Zeitpunkt meines Antrittes zu verständigen, weil eine interimistische Verwaltung der Stelle nach dem Abgange des zum Prediger ernannten Lehrers nicht möglich wäre. Es sei bei dem bekannten guten Willen der Behörden meines Wohnortes nicht zu bezweifeln, dass mir auch ausser der Zeit würde gestattet werden, meiner neuen Bestimmung zu folgen. Sofort schrieb ich sowohl an den Chef der Zwischenbehörde, der zugleich Chef der obersten geistlichen Stelle war; in beiden Eigenschaften musste er natürlich den Zeitpunkt genau kennen, der meinen Eintritt in das neue Amt bestimmte. Gleichzeitig fragte ich auch bei dem Director der Anstalt desshalb an.

Beide Antworten wurden mir in das Schullocal gebracht, während ich die letzte Lection vor den Weihnachtsferien ertheilte. Da ich nun in beiden benachrichtigt wurde, dass die Ordination meines Vorgängers während der Weihnachtsferien bevorstände, nach welcher unmittelbar derselbe die Schule verlassen würde, so dass ich gleich nach den Weihnachtsferien am 8. Jan. meine Functionen beginnen müsste: so nahm ich keinen Augenblick Anstand, meinen Schülern Lebewohl zu sagen und mich von Stund an zur Abreise vorzubereiten. Jedoch die Ferien waren bis auf einen Tag beendet, ohne dass eine förmliche Vocation angelangt gewesen wäre, deren sehr baldige Ankunft mir in den beiden Antwortsschreiben verheissen wurde.

Nach so viel herben Erfahrungen ängstlich gemacht, besprach ich mich am Abend vor dem Wiederbeginn der Lectionen mit meinem Collegen; ich wollte alles Ernstes wieder Schule halten. Indess stellte mir derselbe vor, dass die Ausführung meines Entschlusses um so unnöthiger sein würde, weil die Schülerzahl nach dem Bekanntwerden meines Abganges wieder auf fünfzehn reducirt worden sei; daher möge ich ihn nur allein gewähren lassen; er sei bereit, nöthigen Falles Alles auf sich zu nehmen und zu erklären, er habe meine Lectionen übernommen, bis ich meine Einrichtungen für die Abreise beendet hätte. Dabei beruhigte ich mich in der Aussicht auf meine baldige förmliche Berufung, die ich stündlich erwarten musste. Indess vergieng ein Tag nach dem andern, ohne dass sich irgend etwas änderte; mittlerweile schrieb ich Briefe an Alle, von denen ich hoffen durfte, Aufklärung über eine mir dunkele, so unangenehme Verzögerung zu erhalten; ich erhielt diese Aufklärung aber nicht und harrte vergebens der Antworten. Einen zweiten Versuch, meine Lectionen wieder zu beginnen, vereitelte abermals mein College durch dieselben Gründe, wie das erste Mal. Endlich langte ein Schreiben von dem Director des Gymnasiums an, für welches ich bestimmt war; es enthielt jedoch gar Nichts, als die Aufforderung, ihn so schleunig als möglich zu besuchen: er habe mündlich Wichtiges mit mir zu berathen. Sogleich begab ich mich auf die Reise nach der nur wenige Meilen entfernten Stadt; ich kehrte jedoch am andern Tage eben so klug zurück, als ich gekommen war. Der Director nämlich las mir blos ein Schreiben vor, welches die Fixirung der Besoldungen seiner Lehrer zum Gegenstande hatte; sie waren bis dahin auch auf das Schulgeld ihrer respectiven Classen angewiesen. Die ganze Angelegenheit lag mir natürlich vollkommen fern, der ich ja noch nicht einmal zu dem Lehrer-Collegium, dessen Interessen der Director mit Wärme vertrat, gehörte, mithin gar keine Stimme hatte. Ueber die Ordination meines Vorgängers, so wie über dessen Abgang wusste der Director Nichts; seine Angaben in dem vor Weihnachten an mich geschriebenen Briefe hatten sich nur auf die Aussage des von ihm befragten Chefs der Local- Schul- und obersten

geistlichen Behörde gestützt, so dass ich also in den beiden Briefen, des Chefs und des Directors, nur zwei Exemplare desselben Textes hatte. Auf die Darstellung meiner sonderbaren Lage, zufolge deren ich durch die beiden Briefe mich ausser amtlicher Thätigkeit befand, rieth mir der Director, diese wieder zu beginnen; ich sollte, meinte er, gleich nach meiner Rückkunft meinem Collegen, dem er nicht traute, davon schriftliche Anzeige machen.

Dies geschah nun. Aber wie erstaunte ich, als mir mein College schrieb, er dürfe, da ich die Schule notorisch geschlossen habe, mir nicht früher gestatten, dieselbe wieder anzufangen, es sei denn, dass ich dazu die Erlaubniss von den Behörden erhielte. Nun sah ich freilich deutlich genug, welches der Zweck der früheren Erklärungen des Mannes, durch die er mich zu beruhigen und von der Schule abzuhalten suchte, gewesen war; jedoch kann ich denselben hier eben so wenig, als seine Gründe, welche in seiner und meiner individuellen Lage bei dem Schulstreite und den Parteien zu suchen sind, entwickeln. Mir erschien das Verfahren des Mannes in seinem wahren Lichte. Zwar konnte derselbe das nicht ebenen, was der ihn nothwendig bestimmenden Partei uneben schien; gleichwohl konnte ich ihn von der Verpflichtung offener Geradheit gegen mich nicht entbinden; ich schrieb ihm daher, als ich fand, dass er sich dieser Verpflichtung selbst entbunden hatte, kurz zurück, er möge thun, was er sich zu verantworten getraue, ich werde thun, was ich müsse.

Am folgenden Morgen gieng ich einige Minuten vor dem Glockenschlage in die Schule, sicher, den Mann, der es mit der Präcision nicht so genau nahm, noch nicht am Platze zu finden. Die Schüler schienen erstaunt, mich wieder in ihrer Mitte zu sehen; ich lies ihnen aber wenig Zeit dazu, sondern fuhr im Julius Cäsar da fort, wo mein College würde fortgefahren sein, wenn er da gewesen wäre. Es mochte etwa eine gute Viertelstunde verflossen sein, da trat dieser ein, und es entstand sogleich eine Pause, die auch ich nicht unterbrach; denn es war mir selbst interessant, schweigend der Entwickelung eines so sonderbar geschürzten Knotens entgegenzusehen. Seiner Gewohnheit nach gieng mein College bedeckten Hauptes und gesenkten Blickes auf den Catheder zu, den schon von mir besetzt zu sehen, er gewiss sich nicht im Traume hatte einfallen lassen.

Als er aufblickte und mich gewahrte, blieb er, wie eingewurzelt, stehen und bot mir mit einer Miene, auf welcher sich rathlose Ueberraschung malte, einen guten Morgen, den ich zunächst bestens erwiederte.

„Sie sind hier, Herr College?“ stammelte er.

Wie Sie sehen! war meine Antwort.

Darauf wandte ich mich sogleich zu dem eben übersetzenden Schüler und befahl ihm, weiter fortzufahren.

Nun versuchte der Mann mit mir zu sprechen; ich sagte

indess bestimmt, dass ich, im factischen Besitze des Lehrstuhls, als lieutenant, meine Stellung in jedem Falle zu behaupten trachten würde; zudem befände ich mich im Locale der Secunda, er möge das der Prima aufsuchen und dort unterrichten, wenn er da Schüler finden könne.

„Lassen Sie die Schüler auf einen Augenblick abtreten," bat der gutmüthige, ängstliche, charakterlose Mann; ich willfahrte ihm sogleich. Als wir ohne Zeugen waren, schlug er mit Uebergehung seiner Prohibitivmassregel vom Tage vorher eine Theilung der Lectionen in der Art vor, dass ich nach Belieben die Vormittags- oder Nachmittagslectionen übernehmen möchte; er wolle dann die andern ertheilen, worauf ich sogleich eingieng. Da ich die erstern gewählt hatte, so entfernte er sich schleunig, worauf ich die Schüler zurückrief. Hiermit endete die wirklich komische, lächerliche Scene.

Die Freude des wieder begonnenen Unterrichts sollte aber nur sehr kurz sein; denn schon eine Viertelstunde darauf schickte ein mir befreundeter Postbeamter das neueste Stück der Staatszeitung, welches unter den officiellen Notizen meine Ernennung zum Lehrer an der Anstalt enthielt, auf die ich schon über drei Monate lossteuerte, ohne sie erreichen zu können. Flugs entliess ich meine Schüler wieder und reiste wenige Tage darauf ab. Später zog es mir doch noch Vorwürfe zu, den Berichten, auf die ich angewiesen war, geglaubt zu haben. Glücklicherweise hatte schon der callus zu wachsen begonnen, dessen es, wenn man als Schulmann gedeihlich wirken will, durchaus gegen das Leben und seine Unbilden bedarf. Wo ich mich schuldlos weiss, da mache ich mir Nichts daraus, wenn mich auch die ganze Welt anklagt und verdammt. Sokrates musste den Giftbecher trinken; Christus wurde gar an das Kreuz genagelt. Bin ich denn werth, diesen die Schuhriemen aufzulösen? — Und doch lebe ich, und doch hat mir noch nicht einmal Jemand nur an das Leben gewollt. Ich erkenne darin einen unverdienten Vorzug, gehe immer gerade aus dem Endziele entgegen und sehe weder links, noch rechts.

Diese Resignation muss sich der Schulmann verschaffen, so sauer und schwer sie ihm werden möge. Ohne sie gibt es für ihn in unserer Zeit keine Ruhe und Freude des Wirkens.

Möge es mir erlaubt sein, mit einigen Erfahrungen und Reflexionen, welche diese Ansicht rechtfertigen werden, zu schliessen.

Es ist nicht minder wahr, als betrübend, dass der Schulstand keine Ehre hat. Zwar klingt Manches, was man so lies't, aus der Ferne gar lieblich und schön; kommt man aber in die Nähe: so sind es nur Misstöne, welche man vernimmt. Die wahre Ehre gibt sich freilich jeder Mensch selbst, und während der Befreiungskriege und gleich nach denselben schien es wirklich, als ob der Generalstammbaum, der uns alle, quidquid mortale creamur, an Adam und Eva verweis't, die Ahnenprobe bestehen

würde und sollte; indess sind die Zeiten andere geworden — sie fordern entweder volle Säckel, die alle fast göttlich verehren, oder Vollblut von Sechzehn-Endern, oder beide zugleich. Selbst ein paar Epaulettes, ein harmloser Degen, der martialisch klappert, ein rother oder blauer Rockkragen thun es oft; es thut's ein Titelchen, welches sich auf — rath u. dgl. endet; es thut's ein rothes Bändchen im Knopfloche; selbst das hat Etwas zu bedeuten, wenn der Staat die Schulleute in gewisse Rangclassen einschmuggelt.

Betrachten wir im Reflexe dieser Lebenssonnen, welche die dunkeln Planeten sehnsüchtig umkreisen, um sich mindestens in ihren Strahlen zu baden und zu erwärmen, diese Planeten selbst, d. i. die Schulleute: so muss es uns doch schier ängstlich werden, die perpetuirlichen Finsternisse und Verfinsterungen wahrzunehmen, die auf ihnen herrschen; denn es drängen sich in eiliger Folge so viele andere, günstiger gestellte Planeten, oft Kometen ohne allen Kern, nur mit einem langen Dunstschweife geziert, zwischen sie und jene Sonnen, dass deren hüpfende Lichtblitze gleich aufgefangen oder mindestens vielfach gebrochen werden.

In puncto des Säckels bedarf es weiter keiner Andeutung: wir Schulmänner haben von jeher die Verheissung nicht dieses, sondern des zukünftigen Lebens gehabt. So gewiss wir deren nun sind und des unser dort harrenden reichen Erbes, so dürfen wir doch keine auf dasselbe lautende Wechsel abgeben; die haben hier gar keinen Cours. — Was nun die Herren von — betrifft, so gibt es deren freilich viele, welche sich mit Schulmännern befreunden. Ich selbst habe das Glück gehabt, unter ihnen Freunde zu finden; dabei war es mir stets interessant, dass mir zwar ihre Familienzirkel geöffnet, diejenigen aber verschlossen waren, die ihre schöne Bestimmung in solennen Abfutterungen oder statarischem Theetrinken und dem Kartenspiel gewidmet waren. Da in solchen freilich die obligateste Langweile ihre Throne erbaut, so habe ich mich immer gefreut, dass es mir erspart wurde, mich vor denselben niederzuwerfen, durfte ich gleich diese zarte Rücksicht auf mich bei besagten Freunden nicht voraussetzen.

Irre ich mich nicht, so hat ein süddeutscher kleiner Staat das löbliche Beispiel mit Epaulettes, Degen und buntem Rockkragen, durch die er die doctores umbraticos in Ruhnken's Sinne, wie in dem des Petronius, vor einigen Jahren schmückte, wirklich gegeben; da aber ein Degen spitz sein kann und auch scharf: so ist es mir doch bedenklich gewesen, in Hände, welche bei den Thermopylen oder bei Cannä nur höchstens mit Stahlfedern zu kämpfen gewohnt sind, das Mordinstrument zu legen, welch einen rührenden Anblick es auch gewähren muss, einen bei seinem Autor erglühenden philologischen Interpreten im Feuer der Begeisterung blank ziehen zu sehen, als wenn er wirklich,

ein Leonidas oder Hannibal redivivus, die Schaaren anführte, deren unsterbliche Thaten er schildert. Man glaube nicht, dass so etwas nicht möglich, mindestens nicht wahrscheinlich sei! Vor etwa einem Dutzend Jahren hören zwei Lehrer einer mir wohlbekannten Schule in der Prima einen so entsetzlichen Lärm, dass sie bei ihrem Unterrichte sehr gestört werden. Um die Ursache zu erforschen, treten sie hinein und finden — den alten, langen, hagern Rector, wie er an der Spitze seiner Primaner einen Triumphzug hält, um denselben so desto besser zu versinnlichen. Die Contraste sind mir schon bei der blossen Vorstellung höchst ergötzlich gewesen. Ob die Schüler auf ihren triumphirenden Rector auch die in Rom üblichen Spottlieder mögen gesungen haben, weiss ich nicht; später ist es gewiss geschehen.

Voss wurde in Eutin Hofrath und der hochbetagte Mitscherlich in Göttingen, der freilich nicht so gerade zu den Schulmännern darf gezählt werden, hat neulich die Auszeichnung, mit der vierten Classe des Guelfen-Ordens noch am Rande des Grabes begnadigt zu werden, erlebt; gleichwohl sind das so vereinzelte, zusammenhangslose Erscheinungen, dass man sie füglich wird ignoriren dürfen. Denn Voss wurde auf seine Bitte Hofrath durch den Minister Holmer, damit er bei feierlichen Leichenzügen, bei denen er nach alter Observanz nicht fehlen durfte, doch ohne Verletzung seiner Reputation einen Platz einnehmen könnte, der wenigstens nicht hinter dem jüngsten Regierungs-Secretair oder Copisten wäre, wie bis dahin; was Mitscherlich die vierte Classe möge verschafft haben, weiss ich nicht. Ueberblicken wir die lange Reihe von Orden, welche die bei dem Manoeuvre in der Lüneburger Haide errungenen Verdienste den kriegerischen Tugenden versuchter Militairs sind gespendet worden; überblicken wir die lange Reihe derjenigen, die statis diebus, etwa am Tage eines Ordensfestes oder um Neujahr decorirt werden, und erwägen wir, wie ausserordentlich wenig Schulmänner unter den Begünstigten sind: so muss es einleuchten, dass der Staat die Verdienste der Schulmänner sehr gering anschlägt, dass er sie nicht einmal denen gleich achtet, welche sich die Glücklichen erwerben können, die diese oder jene hohe Person auf eine Jagd oder auf einem Abstecher von ein paar Meilen begleiten dürfen.

Einige Staaten haben begonnen, auch die Schulmänner als ihre Diener anzusehen, und ihnen nicht nur einen bestimmten Rang anzuweisen, sondern sie auch an Wittwen-Cassen und ähnlichen, für solche Diener bestimmten Vortheilen Theil nehmen zu lassen. Diese löblichen Bestrebungen sind indess weit entfernt, allgemeiner werden zu wollen; vielmehr beharren die meisten Staaten dabei, die Schulmänner da stehen zu lassen, wo sie schon lange gestanden haben, d. h. im Genitivus. So sind dieselben z. B. im Königreiche Hannover allein auf die Gnade verwiesen;

sie haben keinen Rang, keinen Theil an der Wittwen-Casse, keinerlei Garantie des bestimmten Fortschreitens. Die überwiegend grössere Mehrzahl aller Gymnasien dieses Königreiches sind städtischen Patronates; seitdem nun vor einem Decennium der Westwind so stürmisch wehete, sind die Städte auch muthig geworden, die Behörden aber zaghaft, während doch Ernst August ein muthiger, gewiss charakterstarker König ist, grösser als die Schreier seines Landes. Einem hannöver'schen Schulmanne bleibt unter so bewandten Umständen kaum etwas Anderes übrig, als, wie der bekannte Director eines namhaften hannöverschen Gymnasiums einst gegen mich äusserte, — der zweifelhafte Versuch, durch gewisse, in bestimmten Zeiträumen vorzunehmende Geschäfts- und Rundreisen sich Kundschaft bei den magisträtlichen Patronaten zu verschaffen. Diese aber werden sich bald ohne Zweifel ihre eigenen Stadtphilologen heranziehen und diesem und jenem Kinde in der Wiege sagen: „Du wirst einst Director unseres Gymnasiums u. s. w.

Ist es nun ein Wunder, wenn die Welt verweigert, was der Staat nicht gibt, der Staat, dessen wichtigster Diener zu sein, sich mancher anmassende Schulmann alles Ernstes einbildet? Bescheidet Euch, Ihr Collegen nah und fern, hübsch fein im Schatten Euch zu ergehen unter den Zweigen des Apollinischen Lorbeerbaumes, welche Euch schützen vor der Glut des Euch blendenden und versengenden Sonnenlichtes. Wollt Ihr denn noch mehr, als Euch so schon aus freier Gnade ist zugestanden worden; wollt Ihr noch mehr, als die Begünstigung, der gleich, welche unlängst der Widerpart des bekannten Oldenburg'schen Humoristen Th. von Kobbe den Bürgerlichen überhaupt gewährt, dass es nämlich einige alte hochadlige Familien einigen ihrer jüngern Glieder nicht übel genommen hätten, dass diese auf der Universität mit mehreren bürgerlichen Studiengenossen Smollis getrunken? — Ich meines Ortes bin davon so gerührt, dass ich schon als Bürgerlicher, geschweige denn als Schulmann mich darob unbeschreiblich glücklich preise.

Dieser Mangel äusserer Ehre erzeugt nun in den Schulleuten durch das leider! nur zu klare Bewusstsein davon oft den Mangel auch der innern. Nichts findet man unter ihnen seltener, als den esprit de corps. Sauve qui peut! ist der nur zu häufige Wahlspruch vieler Glieder dieses Standes; er vor allen repräsentirt die Zerrissenheit Deutschlands, die seit undenklichen Zeiten so grossen Jammer auf das gemeinsame Vaterland gebracht hat. Oder ist es zu rechtfertigen, selbst nur entfernt zu entschuldigen, wenn Mitglieder derselben Lehrer-Collegien sich unter einander in Wirthshäusern herabsetzen; wenn der eine den andern bei den Eltern seiner Schüler beklatscht; wenn einer dem andern brühwarm überträgt, was ein dritter etwa Ungünstiges über diesen geurtheilt hat; wenn mancher sich sogar weit genug vergisst, mit Pensionairs und eigenen, die Schule

besuchenden Söhnen über seine Collegen zu sprechen und sie entweder selbst herabzusetzen oder sie doch herabsetzen zu lassen? Ist es denn recht, dass sich einzelne Lehrer und ganze Lehrer-Collegien von dem ersten Besten oft auf das unverschämteste provociren lassen, ohne sich energisch zur Wehre zu setzen? Ist es recht, dass sie dies oft thun müssen, weil sie wohl wissen, dass die Behörden sie nicht schützen können, es also nicht wagen?

Da man, wie sich in diesen Blättern zeigte, Jagd auf mich macht und, weil das, was ich sage, wahr und ziemlich allgemein ist, vielleicht Mancher versucht werden möchte, eine persönliche Deutung unterzuschieben, wo ich fern davon bin, so erkläre ich hier auf Gewissen und Pflicht, dass ich eben gar keine bestimmte Person, gar keinen bestimmten Ort im Auge habe. Was ich schreibe, habe ich in der Nähe, wie in der Ferne so gefunden.

Dieser Mangel der Ehre bei den Lehrern zeigt sich auch in dem Benehmen der Schüler gegen sie. Dass manche bei der Rückkehr von der Universität diese Pfleger ihrer Jugend, wenn sie auch mit ihnen an den gleichen Oertern leben, nicht besuchen, ist eine überall vorkommende Rohheit, wegen deren man die sich derselben schuldig Machenden nur beklagen kann; ärger ist die, wenn abgehende, namentlich ältere Schüler der obern Classen, ihre Lehrer nicht so hoch achten, ihnen ein Wort des Abschiedes zu sagen. Der verstorbene Grotefend in Göttingen begann einst, die Namen solcher Undankbaren in den Programmen drucken zu lassen.

Die Zeit ist jetzt eine Zeit der Impietät. Gerade die sogenannten Frommen machen sich derselben am meisten schuldig. Wenn ich daher einem Mystiker begegne, so muss ich mich immer erst sonst überzeugen, dass er kein schlechter Mensch ist; bis dahin sehe ich mich nach meinen Erfahrungen genöthigt, ihn dafür zu halten. Am schmerzlichsten wird aber diese Impietät zunächst von jüngern Schulmännern empfunden, die mit einer der Jugend eigenen Begeisterung sich in der ihnen angewiesenen Sphäre bewegen. Indess hat der von Natur verständigere, ruhigere, kälter berechnende Norddeutsche darin einen bedeutenden Vorzug vor dem phantasiereichern Süddeutschen; diesen wird der schmerzhafte Stachel des Lebens viel öfter und tiefer verwunden, als jenen, ehe er sich die unerlässlichere Haltung gewinnt. Was der treue Lehrer säet, das erntet er aber trotz aller Impietät sicher. Keine Macht im Himmel und auf Erden kann ihm rauben, was er leistet; und jeder seiner Schüler bleibt ihm durch die That seiner Bildung den Theil ewig schuldig, der ihm gehört, mag er sich zu derselben bekennen, oder nicht. An dieser That, und nur an dieser allein muss er sich genügen lassen; wird ihm dann einmal mehr, d. h. dankt ihm Jemand wirklich und ausdrücklich: so ist es eine unerwartete und also um so

erfreulichere Zugabe. Der Lohn der That ist ein so grosser, dass es keines andern bedarf.

Wie viel hätte ich noch zu sagen! — Jedoch die geistreiche Feder des verehrten Herausgebers dieser Blätter hat in seinem Aufsatze, die streitende Schule, Hoffnung gemacht, dass er demnächst auch die leidende betrachten werde. Dann wird Alles zur Sprache kommen, was ich hier noch sagen könnte; ich kehre daher zu mir selbst zurück, indem ich nur noch bemerke, dass ich auf keiner Station meines Lehrerlebens jemals einen mir nahe stehenden Freund gefunden habe, der meine Studien und meine Bestrebungen getheilt hätte. Das halte ich für ein mir zugestossenes grosses Unglück; Nichts fördert mehr, als wissenschaftlicher Austausch. Meine frühere heisse Sehnsucht nach einem solchen Glücke machte, dass ich mich vor jedem neuen Jahre fürchtete, welches meinem Leben genommen wurde; nach und nach habe ich mich jedoch daran gewöhnt.

Mein Leben ist ein an mannichfachen Erfahrungen reiches gewesen. Ziehe ich das Facit heraus, wie es der Augenblick gestattet, so hat die äussere Seite fast nur Leid und Schmerz, die innere fast nur Freude und Segen gebracht. Darum blicke ich auch unverzagt in die Zukunft; denn sollte sie selbst die Fortsetzung des Kampfes enthalten, an den ich nun schon so lange gewöhnt bin, ungeachtet mich Nichts dies befürchten lässt: so wird mich derselbe am Platze finden. Indessen will ich getrost das Werk treiben, das mir Gott zugetheilt hat; am Tage jenes grossen Maturitäts-Examens hoffe ich auf die Censur, welche mir mein ernstes, wenn gleich mangelhaftes Streben verbürgt. Allen aber, die durch die Lesung meiner Confessionen an mir Theil genommen haben, rufe ich zum Abschiede mit dem Dichter zu:

Vivite felices, memores et vivite nostri!

ZWEITE SECTION.
Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Hand- und Schulbücher.

I.

Vereinfachte englische Sprachlehre. Erste Studien vor dem Gebrauche der Wagner'schen „Neuen englischen Sprachlehre für die Deutschen." Von Dr. *H. M. Melford*, Lector etc. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 1841. XII und 109 S.

Die Anzeige dieses englischen Elementarwerks kommt etwas spät; aber es bezieht sich auf die Wagner'schen Sprachlehren und darum sollte es hier nicht ganz übergangen werden. Wer die ausführliche Grammatik vom Hrn. Prof. Wagner kennt, dem zeigt schon der Titel hinreichend, was hier zu erwarten ist. Alle drei Sprachlehren, nämlich diese, die einfache für jüngere Anfänger und die ausführliche von Hrn. Prof. Wagner selbst unterscheiden sich nur quantitativ; sie haben denselben Standpunkt, den der alten Grammatiken gemein, nur dass Melford darin einen Fortschritt beurkundet, dass er die Formlehre und Syntax vereinigt hat. Welchen Werth dessen Werk übrigens hat, mögen einige wenige Proben zeigen. „Die englische Sprachlehre des Hrn. Geheimen Hofraths Wagner ist allgemein als die beste anerkannt. Es dürfte in der That unmöglich sein, eine bessere zu verfassen. Wie blickt überall der philosophisch prüfende Geist des trefflichen Philologen hervor, welche lichtvolle Darstellung, welcher unermüdliche Eifer, alle Nuancen der Sprache aufzufassen und mit zahllosen Beispielen aus Musterwerken zu beleuchten, wie fügt und rundet sich das Ganze im schönsten Einklange!" S. IX. Ref. kann dies Lob nur als eine unfreiwillige Ironie passiren lassen. „Welcher Verlust daher, wenn ein so herrliches Werk nicht allgemein wird, wenn es so viele seiner ganz unwerthe Nebenbuhler sieht, die durch dasselbe erst zu Korpulenz und Geist gekommen, ohne einmal die wohlthätige Quelle zu nennen, die sie genährt!" „Um dies Hinderniss zu beseitigen und damit die Wagner'sche Sprachlehre für Alle brauchbar werde, bedarf es nur einer für das erste Semester des Unterrichts, welche das Sprachgebäude in scharfen Umrissen darstelle, gedrängt und möglichst vollständig die Regeln mit leichten und übersetzten Beispielen gebe, und zum Uebersetzen ins Englische eine mässige Zahl von Materialien darbiete, nicht in Bezug auf jeden Redetheil, da die vielen Beispiele hinreichend belehren und erläutern und man so geordnete Uebungen in dem zweiten Theile des Wagner'schen Werkes findet, sondern mehr als Ganzübung u. s. w." S. XI. — Was für Logik man nicht in Bewegung setzen kann, um ein neues

Buch nöthig zu finden! — „Dies war die Aufgabe, die ich mir gestellt, wobei ich besonders ein Juste milieu zwischen einer grössern und einer kleinen oberflächlichen, unvollständigen Sprachlehre — denn aus solchen bestehen die meisten vorhandenen — zu beobachten mich bemüht habe.“ „Ich habe diesen Versuch dem competentesten Beurtheiler, dem Hrn. Geheimen Hofrathe Wagner, zur Prüfung überreicht, und die Billigung dieses Gelehrten bürgt mir für die freundliche Aufnahme, welche ich dem Büchlein wünsche.“ S. XI und XII. — Erste Abtheilung: Alphabet, Abbrechung der Wörter, Zeitmaass der Vocale, Accent, Aussprache und Rechtschreibung. Zweite Abtheilung: Redetheile. Dritte Abtheilung: Verskunst. Vierte Abtheilung: Materialien zum Uebersetzen ins Englische. Ein paar Proben. „Die Vocale werden eingetheilt in einfache und reine, und zusammengesetzte und unreine. Die erstern sind solche, die nur eine Uebereinstimmung der Organe zu ihrer Bildung erfordern und keine Bewegung in den Organen, während dies geschieht; die letztern erfordern mehr als eine Uebereinstimmung und eine Bewegung in den Organen.“ S. 2. „Ein Vocal ist lang, wenn er betont ist, daher wird er mit dem folgenden Buchstaben langsam vereinigt: fāll, bāle, mōōd, hōūse, fēāture; er ist kurz, wenn der Consonant betont ist, wodurch der Vocal schnell mit dem folgenden Buchstaben vereinigt ausgesprochen wird: ănt, hŭnger etc.“ S. 4—5. „Die englische Sprache hat zwei Artikel, einen bestimmenden und einen nicht bestimmenden; jener heisst the, dieser a oder an etc.“ S. 21. „Der Artikel the bestimmt also unter mehreren Dingen eins der Art und zeigt, welches es ist, a hingegen, ohne zu zeigen, welches; ein Substantiv ohne Artikel ist im weitesten, allgemeinsten Sinne genommen; Man was made for society, der Mensch wurde für die Gesellschaft geschaffen. He loves *the* man, whose temper suits with his own, er liebt den Mann, dessen Gemüth mit dem seinigen übereinstimmt.“ S. 22. Der Kritik bietet das Büchlein gar keine Seite dar; alles, was es enthält, erscheint verfehlt. H. Brüggemann.

Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache. Von Dr. *Philipp Schifflin*, Erster Cursus. Essen 1841. Bädeker. VII und 208 S.

„Der vorliegende erste Cursus bildet die erste Abtheilung einer Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache, dem noch zwei Curse folgen sollen.“ S. III. „Dass ich in diesem ersten Cursus die Lehre von der Aussprache nicht vollständig mitgetheilt habe, findet hoffentlich seinen hinreichenden Grund darin, dass dem Schüler auf der ersten Stufe des Unterrichts in dem Mitgetheilten hinlänglich von der Aussprache geboten wird.“ S. IV. Ref. meint, dass viel zu viel davon und auf zu abstracte Weise mitgetheilt werde. „Was die in diesem Cursus mitgetheilte Formlehre betrifft, so habe ich wenig mehr als die Hauptregeln angeführt, indem ich die nöthigen Modificationen, Ergänzungen und Erweiterungen der verschiedenen Fälle, so wie auch das

aus der Formlehre ganz Uebergangene dem zweiten Cursus vorbehalte.“ S. V. Wo ist die Syntax geblieben? Ist die Form Etwas ohne Bedeutung? — „Die Uebungsstücke sind so eingerichtet, dass sie sich theils auf die vorangeschickten Vocabeln, theils auf die Paragraphen der Formlehre beziehen. In jeder der hundert Aufgaben folgen auf die englischen Sätze deutsche Sätze, und die letzten sind Nachbildungen der ersten, so dass sie ohne Beifügung englischer Wörter und Redensarten von dem Schüler übersetzt werden können. Die englischen Sätze sind entweder von mir selbst gefertigt oder aus namhaften Schriftstellern genommen worden.“ S. V. Ref. würde das Verhältniss umgekehrt haben, erst englische und deutsche Uebungsstücke, dann die Regeln. Die englische Sprache wird erlernt, nicht um die Regeln derselben zu wissen, sondern um sie zu können. Der Accent fällt dabei auf das Können, nicht auf das Wissen. Zudem ist das Wissen ohne die Erfahrung (Praxis) ein hohles Wissen und nicht bildend; das Wissen ist ein Erzeugniss der Erfahrung und Beobachtung. Es kommt dabei auf den Lehrer an, dass er dieselbe zum Wissen leitet und sammelt. — „Erste Abtheilung: Aussprache. §. 1. Die englische Sprache hat 20 Vocallaute, die sich unter die verschiedenen Vocale (- soll heissen „Vocalzeichen“) vertheilen.“ S. 1. Hiebei ist nur übersehen, dass Länge und Kürze keinen Unterschied des Lautes machen; dieses beachtet, reduciren sich z. B. die 5 A-Laute auf 3; a, lang fällt mit a, kurz zusammen, und a, lang mit a, kurz; e kurz ist identisch mit e, lang etc. Dann sind alte Distinctionen beibehalten, die keine sind. Es ist hier wieder von den Vocalzeichen ausgegangen, wodurch die Orthoepie nur verwickelt, schief und widerspruchsvoll wird. Was nun zunächst folgt, ist eine Parthie von 27 Seiten gewöhnlicher engherziger Regeln und eben so vieler Ausnahmen über die Aussprache; was nach des Ref. Dafürhalten dem Anfänger zu viel zumuthen heisst. — „Zweite Abtheilung. Formlehre. A. Formen des Zeitwortes to have, haben. I (i), ich; thou (d'ou), du; he (he, hy), er; she (she, shy), sie; it (it), es; etc. §. 147. To have, haben; having (hav-ing), habend; had (had, hud), gehabt. §. 148. I have, ich habe etc. §. 149. I had, ich hatte etc..... B. Formen des Zeitwortes to be (be), sein etc. C. Artikel. D. Hauptwort etc. etc. Dritte Abtheilung. Uebungsstücke. 1. Book (buk), Buch; fish (fish), Fisch; paper (pa-pur), Papier; ink (ingk), Dinte; lost (lost) verloren; bought (bat), gekauft; my (mi, my), mein, meine. §§. 147. 148. 170. we have a book. He has ink. I have paper. She has bought paper. They have lost my book. You have bought a fish. Thou

hast bought a book. We have had ink. She has had my book. Have you a book? Has he paper? Have you bought a fish? Has he lost my book? Have I had paper? — Ihr habt ein Buch. Du hast Dinte gekauft. Ich habe ein Buch verloren. Hat er einen Fisch gekauft? Sie haben ein Buch gehabt. Habt ihr ein Buch gekauft?“ — Diese Proben mögen hinreichen, um den Leser mit der Einrichtung des Buches bekannt zu machen.

H. Brüggemann.

Deutsches Elementarwerk. Lese- und Lehrbuch für Gymnasien und h. Bürger-(Real)-schulen, Cadettenhäuser, Institute und Privatunterricht. Von Dr. *Mager*. Erster Theil. Dritter Band. Stuttgart, Cast, 1844. A. u. d. T.

Deutsches Lesebuch für untere und mittlere Classen. Dritter Band. (XXIV und 756 Seiten gr. 8.) 2 fl. 16 kr. (1⅓ Thlr.)

Der Herausgeber dieser Blätter hat vor einigen Monaten (Päd. Revue Bd. VII S. 405 ff.) seine seit zwei Jahren erschienenen Schriften angezeigt; er fügt jetzt eine Anzeige dieses neuen Lesebuch-Bandes hinzu.

Mit Druck und Papier wird das Publikum zufrieden sein können, auch der Preis für beinahe 49 Bogen kann als billig gelten. Die Einrichtung des Druckes der poetischen Stücke ist übrigens der Art, dass (doch ohne Beschwer für die Augen der Leser) zwei Bogen so viel enthalten, als man sonst auf drei bringt.

Durch die Auswahl (nach Qualität und Quantität) so wie durch die Anordnung der Materien hat der Herausgeber die verschiedenen Zwecke erreichen wollen, von denen er glaubt, dass sie der Sprach- und Litteraturunterricht verfolgen muss, wenn er der rechte sein soll. (Das Schema Vorr. S. VI.) Der vorliegende dritte (abschliessende) Band, der, wie jetzt noch die Sachen stehen, in Norddeutschland ungefähr ein Buch für Tertia sein wird, unterscheidet sich von dem ersten und zweiten nicht nur dadurch, dass der Inhalt etwas höher steht, sondern besonders auch dadurch, dass er eine praktische Poetik und Prosaik bildet, will sagen, einem späteren Unterrichte in der litterarischen Theorie durch Vorführung von Mustern aus allen Gattungen und Arten poetischer und prosaischer Kunst den Boden bereitet. Natürlich bilden die drei Bände, da sie mit einer grossen Anzahl von deutschen Nationalautoren bekannt machen, ebenfalls dem späteren Unterrichte in der Geschichte der deutschen Litteratur eine Unterlage. Indess sind diese beiden Stücke für den Sammler doch in keiner Weise das alleinige Augenmerk gewesen; zwar wollte man die jungen Leser in die Litteratur einführen, hauptsächlich jedoch war es darum zu thun, sie ins Leben einzuführen, ihnen fruchtbare Anschauungen zu geben und in und mit diesen Nahrung für die Gemüths- und Charakterbildung.

Wie weit es nun dem Herausgeber gelungen, in den jetzt

vorliegenden drei Bänden dieses neuen Deutschen Lesebuches das Rechte zu geben, muss er dem Urtheile der Schulmänner überlassen, die das Buch beim Unterrichte gebrauchen und deren Rath er gern bei künftigen Auflagen benutzen wird. *

Indem ich nun im Nachstehenden eine Uebersicht des Inhaltes vom dritten Bande gebe, bitte ich den Leser, die Bemerkung machen zu wollen, dass dieser Inhalt (es ist zunächst von der Prosa die Rede) wissenschaftlich und doch auch nicht wissenschaftlich geordnet ist. Will sagen: die Anordnung ist litteraturwissenschaftlich, nicht aber das, was in anderem Verstande wissenschaftlich heisst. Man kann überhaupt unterscheiden: 1. Poesie, 2. litterarische oder schöne oder Kunstprosa, 3. wissenschaftliche Prosa (ein Viertes wäre die Prosa des gemeinen Lebens, die Geschäftsprosa.) Obgleich nun mein Deutsches Lesebuch einige Stücke aufgenommen hat, die der wissenschaftlichen Prosa angehören, so ist es doch seinem Wesen nach ein litterarisches, nicht aber ein wissenschaftliches, ein encyklopädisches Lesebuch. Ein solches, in Verbindung mit einem Lehrbuche, soll übrigens im künftigen Jahre, so Gott will, erscheinen.

Während nun ein wissenschaftliches Lesebuch rein nach dem Stoffe eintheilen würde, hat das litterarische Lesebuch nach den litterarischen Formen einzutheilen, indem eben diese für die Theorie der Litteratur der Stoff sind. Indem aber die Schule nicht Universität, sondern eine Bildungsanstalt ist, worin gar mancherlei Zwecke neben einander erreicht werden wollen, so war es thunlich, innerhalb der litterartheoretischen Abtheilungen Unterabtheilungen zu machen, die auf der Natur des Stoffes beruhen. Die Subtilität des Classificirens so weit zu treiben, dass vierzehn- bis sechszehnjährigen Schülern und Schülerinnen die Distinctionen zu fein werden, war natürlich nicht gerathen. Und am Ende ist und bleibt der Inhalt das Wichtigste, die Organisation desselben ist immer erst das Zweite, aber ein Zweites, das Aufmerksamkeit verdient.

Der Inhalt ist nun im Wesentlichen folgender:

Erste Abtheilung.

Poesie.

Erstes Buch. Episch.

I. Rein Episch.

A. Aus der neueren Zeit.

1. In gebundener Rede: Nr. 1—4, 2. In ungebundener Rede: Nr. 5—20. (Stücke von Voss, Goethe, Fröhlich, Engel, H. v. Kleist, W. Heinse, Steffens, J. P. Lange, Jean Paul, Starke, Novalis, Immermann, Hackländer. (S. 1—109.)

* Sicherlich würden wir auch Mancherlei lernen, wenn es den HH. *Diesterweg, Hiecke, O. Schulz, Viehoff* und einigen andern Sachkennern gelegentlich beliebte, das Buch einer Beurtheilung zu unterwerfen. — Leider muss ich in diesem Augenblicke den zweiten Band neu drucken lassen, ohne über das Buch ein anderes Urtheil vernommen zu haben, als das factische, dass die erste Auflage vergriffen ist.

B. Aus dem Mittelalter.

Nr. 21—23: Aus Rückert's Hariri. (S. 110—118.)

C. Aus dem Alterthum.

Nr. 24—26: Dieselben drei Stücke der Odyssee in Vossens erster Uebersetzung, die im ersten Bande in Schwab's prosaischer Bearbeitung gegeben wurden. (S. 119—142.)

II. Lyrisch-Episch.

A. Balladen.

Nr. 27—36: von Verschiedenen. (S. 143—151.)

B. Rhapsodien.

Nr. 37—57. (S. 152—173.)

C. Romanzen und Legenden.

Nr. 58—77. (S. 174—193.)

D. Poetische Erzählungen.

Nr. 78—82. (S. 193—201.)

III. Didaktisch-Episch.

A. Fabeln.

Nr. 83—96. (S. 202—205.)

B. Parabeln und Paramythien.

Nr. 97—109. (S. 206—212.)

C. Didaktische Erzählungen.

Nr. 110—112: von Rückert. (S. 212—214.)

Zweites Buch. Lyrisch.

I. Rein Lyrisch.

A. Natur.

1. Aug und Phantasie: Nr. 113—121. (S. 215—219.)
2. Herz: Nr. 122—127. (S. 220—222.)
3. Seele: Nr. 128—133. (S. 222—224.)

B. Leben.

1. Stimmungen, Gefühle: Nr. 134—148. (S. 225—232.)
2. Zeiten, Feste: Nr. 149—154. (S. 232—235.)
3. Familie, Leben, Sterben: Nr. 155—160. (S. 236—239.)
4. Stände, Berufe: Nr. 161—245. (S. 239—245.)
5. Vaterland, Krieg und Frieden: Nr. 171—180. (S. 246—253.)

C. Gott.

Nr. 181—187. (S. 253—257.)

II. Episch-Lyrisch.

Nr. 188—193. (S. 257—260.)

III. Didaktisch-Lyrisch.

A. Von Goethe: Nr. 194—202. (S. 260—261.)
B. Von Schiller: Nr. 203—207. (S. 261—263.)
C. Von Rückert: Nr. 208—239. (S. 263—270.)

Drittes Buch. Dramatisch.

Nr. 240: Normännischer Brauch von Uhland. (S. 271—274.)

Zweite Abtheilung.

Prosa.

Viertes Buch. Historisch.

I. Naturbeschreibung.

A. Himmel und Erde.

Nr. 241—252. (S. 277—315): Stücke von Littrow, Forster, Martius, K. Ritter, Kephalides, Hailbronner, Kohl, L. v. Buch, K. G. Carus, F. Hoffmann, Kämtz.

B. Die Reiche der Natur.

Nr. 253—267. (S. 316—357): Stücke von Forster, Meyen, Treviranus, J. Grimm, Lenz, Oken, Scheitlin, Ehrenberg.

C. Gewinnung, Verarbeitung und Benutzung der Naturproducte.

Nr. 268—276 (S. 358—376): Stücke von Steinmüller, Rüppel, F. S. Voigt, Th. Schacht, G. W. Bischof, Poppe, Forster, Schönbein.

II. Weltbeschreibung.

A. Geographisch. *

Nr. 277—292 (S. 377—422): Stücke von Hailbronner, Hackländer, Fallmerayer, Arndt, Höfken, K. A. Mayer, Leo, Mendelssohn, Pückler.

B. Ethnographisch.

Nr. 293—298. (S. 423—438): Stücke von Max zu Wied, A. Müller, Luden, F. v. Raumer, Ottfr. Müller, Tacitus.

C. Statistisch. **

Nr. 299—307. (S. 439—478): Stücke von A. Müller, Dahlmann, Justus Möser, Hüllmann, F. List, Boisserée, Ebel.

III. Geschichte.

A. Personen.

Nr. 308—316. (S. 479—526): Stücke von K. L. Roth, Luden, J. Voigt, Ranke, Schiller, Schlosser, Eylert.

B. Ereignisse.

Nr. 317—331. (S. 526—593): Stücke von Thucydides, Plutarch, Polybius Wilhelm von Malmesbury, Jornandes, Wilhelm von Tyrus, J. Voigt, v. Hammer, Ebel, Hormayr, F. v. Raumer, K. A. Menzel, Prokesch v. Osten, Varnhagen.

C. Zeiten.

Nr. 332. (S. 593—599): von Arndt.

Fünftes Buch. Rhetorisch.

I. Die Rede.

A. Paränetisch.

Nr. 333—334. (S. 600—615): eine Predigt von Schleiermacher und eine Schulrede von Herder.

B. Politisch.

Nr. 335—336. (S. 615—623): Demosthenes, Friedrich Wilhelm IV.

C. Epideiktisch.

Nr. 337—338. (S. 623—628): Neander, Cl. Brentano.

II. Der Brief.

Nr. 339—357. (S. 629—651): von Verschiedenen.

III. Die Tendenzschrift.

A. Proclamation etc. Nr. 358—359. (S. 651—656.)

B. Zeit- und Flugschrift etc. Nr. 360—364. (S. 656—665): von Möser, Arndt, Görres, Jahn.

C. Satire etc. N. 365—366 (S. 665—669): von Rabener und Lichtenberg.

Sechstes Buch. Didaktisch.

I. Der Dialog.

Nr. 367—368. von Xenophon.

II. Der Vortrag.

Nr. 369: von Martius.

III. Die Abhandlung.

A. Natur.

Nr. 370—378. (S. 678—715): von Schubert, Liebig, Walchner, Treviranus, Kriegk, A. v. Humboldt, Choulant, Nordmann.

B. Mensch.

Nr. 379—385. (S. 716—743): von Wieland, List, Hegel, Herder.

C. Gott.

Nr. 386—387. (S. 743—756): von Mynster und Sailer.

---

* Oben natürliche Geographie, hier menschliche, historische.

** Da alle Wissenschaft des Thatsächlichen, insofern sie historisch (nicht philosophisch, didaktisch) ist, entweder ein Wissen des Seienden (statistisch) oder ein Wissen des Fliessenden (geschichtlich) ist, so ist dieser Name nicht ganz bezeichnend. Es sind Schilderungen von Institutionen damit gemeint, Staats- und Gerichtsverfassungen, Gewerbsordnungen u. dgl.

Man sieht, wie die beiden ersten Bände den beiden Bänden des „französischen Lesebuches“ parallel laufen, so gleicht dieser dritte Band der „französischen Chrestomathie.“

Sachkennern wird bei der Durchsicht des Buches nicht entgehen, dass ein sehr grosser Theil des Inhalts Autoren und Werken entnommen ist, die bisher für Lesebücher nicht benutzt worden waren. Möchte es mir gelungen sein, hier in den meisten Fällen das Rechte getroffen zu haben. Mgr.

III.

Historisches und historisch-geographisches Lehr- und Lesebüchlein für deutsche Schulen von *L. Kraussold*, Pfarrer und Schul-Inspector. 1843. Nürnberg und Fürth bei F. Korn.

Wer ein Buch für niedere Schulen schreiben will, bedarf nicht gerade eines grossen Schatzes von Kenntnissen, aber über einen gewissen Kreis muss er mit Sicherheit disponiren können, und ein praktisches Geschick darf ihm nicht abgehen, um die Auswahl zweckmässig zu treffen, Form und Stoff in Uebereinstimmung zu bringen. Wer diese Eigenschaften nicht besitzt, — und Niemand, der sich die Mühe nimmt, sich zu prüfen, kann darüber ungewiss bleiben — der sollte billig den Drang zu schriftstellern in sich unterdrücken, damit er sich nicht an den Schulen versündige, sich selbst aber Schande erspare. Im Interesse der Schule halten wir es für nöthig, das genannte Büchlein, welches uns zufällig in die Hände gekommen ist, als ein durchaus verunglücktes Product öffentlich namhaft zu machen. Nicht blos ist das Verhältniss des Stils zu dem gegebenen Stoffe ganz und gar verfehlt, sondern es finden sich in den allerordinärsten Dingen solche Unrichtigkeiten, dass man sich über das Selbstvertrauen wundern muss, mit welchem der Hr. Verfasser in dem Vorworte sein Büchlein anbietet, als könnte über seinen Beruf kein Zweifel sein. Auf 48 Seiten welche Masse von Unrichtigkeiten!

In dem Umriss der Weltgeschichte wird Nero ein Nachfolger Vespasians genannt; die Waldenser werden ins 11., die Albigenser ins 12., die Wicklefiten ins 13. Jahrhundert gesetzt, je um ein Jahrhundert zu früh; in der deutschen Geschichte wird der Anfang der Hohenstaufen auf 1135 statt auf 1138 angegeben; auf Friedrich I. lässt der Hr. Verf. Friedrich II. folgen, während einige Kaiser zwischen beiden auftraten; Ludwig der Bayer wird gar nicht erwähnt, obwohl das Büchlein für die bairischen Schulen bestimmt ist u. v. a.

Besonders fehlerhaft ist der geographische Theil. Dass die Längengrade nach den Polen zu abnehmen, zeigt ein Blick auf die Karte; gleichwohl heisst es, dass jeder Grad 15 d. Meilen betrage; der Niemen kommt aus Polen, das er gar nicht berührt; Portugal ist auf 2 Seiten von Frankreich begrenzt!! der Rhein fliesst durch Westfahlen!! Von der jetzigen Eintheilung der Rheinprovinz weiss der Hr. Verf. nichts, da er die ältere noch fortführt; Braunschweig ist ihm ein Grossherzogthum. Die grössten

Ströme Asiens sind nicht angegeben; die asiat. Türkei wird nach Südasien versetzt, das südliche Eismeer nach Südamerika hinaufgerückt. Eine Ebene von Ochsenfurt wird unter den bedeutendsten bayrischen Ebenen aufgeführt, da doch das Mainthal bei Ochsenfurt nicht eine halbe Stunde breit ist; die Zugspitze wird zu den norischen Alpen gerechnet; unbedeutende Mainorte werden angegeben, die grösste bairische Mainstadt Würzburg wird weggelassen; ebenso Forchheim an der Regnitz erwähnt, aber Bamberg übergangen.

An dieser Probe möge es vorläufig genügen. Wir fragen aber: Soll denn für deutsche Schulen auch das Schlechteste gut genug sein? Wie mag ein Schulinspector es wagen, den untergebenen Schullehrern gegenüber so aufzutreten? Möge diese Anzeige dazu dienen, den Hrn. Verfasser und Andere von unberufener Schriftstellerei zurückzuhalten! H.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutschland.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

Universitäten. *

Im Mai 1844. Seit beinahe dreissig Jahren liegt unser deutsches Universitätswesen in Geburtswehen: trägt die Kreissende die Schuld, oder sind es die Geburtshelfer, die ihr Metier nicht verstehen, das Resultat ist, dass es eben an einem Resultat fehlt. Zuerst hatten wir die Burschenschaft; richtig geleitet, konnte diese zu einer Reform des Studentenlebens führen: man unterdrückte sie, und es entstanden die Geheimbünde, durch die so viele Jünglinge unglücklich geworden sind. Dann kam die Julirevolution: das Studentenleben hatte sich in den letzten Restaurationsjahren entschieden verschlechtert; es entstanden wieder geheime Bünde, viel gefährlicher als die Burschenschaft gewesen war. Diesmal gab es vielleicht kein anderes Mittel als die, welche man angewandt hat. Nun ist das Jahr 1840 gekommen und in seinem Gefolge sehen wir neue Bewegungen auf fast allen Universitäten, Bewegungen, die entschieden einen guten Kern haben, wenn man ihn nur von der unschmackhaften Schale, in die er gehüllt ist, zu befreien weiss. Werden sich unsre Culturpolitiker dem Problem gewachsen finden? Es wäre zu betrübt, wenn der Fehler von 1819 nach 25 Jahren wieder gemacht werden sollte. Jetzt ist die Frucht wieder reif; — lässt man sie zum zweitenmal nicht ans Tageslicht kommen, zwingt man sie wieder, zu ersticken und zu verfaulen — wer bürgt dafür, dass es im Jahre 1850 (und Louis Philippe kann noch früher sterben) wieder so gehen wird, wie es nach 1830 geglückt ist? — wenn man das blosse Supprimiren ein Glück nennen will. En tout cas, ce n'est qu'un bonheur allemand. — — Allerdings müssen wir das Bestehende conserviren, aber nur dasjenige im Bestehenden, was Bestand hat, was vor der

---

* Die Pädag. Revue leidet seit ihrer Gründung an dem Uebelstande, dass der ihr vergönnte Raum für das, was, um dem Programm zu genügen, mitgetheilt werden müsste, zu klein ist, wobei besonders die III. Section leidet, namentlich das Universitäts- und das Volksschulwesen. Ob es dem Herausgeber mit der Zeit gelingen wird, die Revue in der Art zu erweitern, dass aus dem Einen Journal Zwei würden (das zweite ausschliesslich für das Elementar- und Volksschulwesen), muss eben die Zeit lehren. — Was die Universitäten betrifft, so war es unsre Absicht, mit den Mittheilungen über dieselben vorläufig einzuhalten, als das Jahrbuch von *Wuttke* erschien, das aber mit dem zweiten Semester wieder eingieng; — jetzt wird von *Gustav von Struve* eine „Zeitschrift für Deutschlands Hochschulen“ (Heidelberg, K. Groos) angekündigt, die vom 1. Mai an erscheinen soll. Dieso Zeitschrift wird 1. die Studentenverhältnisse, 2. das Verhältniss der Lernenden zu den Lehrenden, 3. die Einrichtungen und Zustände der Hochschulen, 4. das Verhältniss derselben zum Geiste der Zeit und dessen Anforderungen besprechen. Thut sie dies (die Probenummer lässt Gutes hoffen) wie es geschehen muss, hält sie sich namentlich vom Radicalismus frei, so wird die Revue, so lange sie in der gegenwärtigen Gestalt erscheint, die den Universitäten gewidmete Rubrik vorläufig, wenn nicht eingehen lassen, so doch sehr beschränken können.

Vernunft und dem fortschreitenden Leben besteht, obendrein bedarf es von Zeit zu Zeit der Reform; weil aber der Mensch zwei Hände hat, so sollen wir die andre nicht dazu anwenden, die jungen Keime auszureissen, sondern sie zu pflegen, sie zu entwickeln. Evolution erspart uns die Revolution.

Da auch der verhärtetste Bureaukrat diese Ansicht schicklicherweise nicht den „subversiven Theorien der schlechten Presse" beizählen kann, so bleibt ihm freilich der Ausweg, in ihr ein philanthropisches Phantasma eines Solchen zu sehen, der eben Welt und Menschen nicht kennt, am wenigsten die unbändigen Studenten, die, von einigen Journalisten an- und aufgeregt, jetzt Associationen bilden, sich wie Staatsbürger geriren, ja sogar ihre vielhundertjährigen sog. Privilegien von sich werfen und den Philistern gleich gestellt sein wollen.

Dass nun die Studenten ein oft unbequemes genus hominum sind, geben wir gern zu; sie sind eben jung, und die Jugend ist, wie der alte Goethe sagt, manchmal absurd, was unerträglich sein würde, wären wir es nicht ebenfalls einmal gewesen. So aber muss man sich schon darein schicken, dass Jugend Jugend ist* und Studentenstreichen nicht mit Staats-

---

* Nicht leicht hat Jemand die Jugend besser geschildert als *Aristoteles* in seiner Rhetorik. Wir setzen die Stelle hieher:

Junge Leute sind in ihrem Verhalten von Begierden beherrscht und geneigt das auszuführen, wonach sie Begierde tragen; und zwar sind sie unter den leiblichen Begierden am meisten der des Liebesgenusses zugethan und unmässig darin. Sie sind aber in ihren Begehrungen veränderlich, und werden schnell einer Sache überdrüssig; begehren zwar mit Heftigkeit, lassen aber auch schnell nach: denn ihr Verlangen ist rasch, aber nicht stark, wie Hunger und Durst bei Kranken. Auch sind sie heftig und jähzornig, und lassen sich leicht von ihrer Aufwallung fortreissen. Ihren Unwillen zu bemeistern sind sie nicht im Stande; denn aus Ehrgeiz ertragen sie es nicht, dass man sie geringschätzig behandelt, sondern der Unwille bemächtigt sich ihrer, wenn sie sich für beleidigt halten. Ferner sind sie ehrbegierig oder vielmehr siegbegierig; denn die Jugend strebt nach Auszeichnung, der Sieg ist aber eine Auszeichnung. Beides lieben sie mehr als das Geld; auf das letztere aber legen sie desswegen am wenigsten Werth, weil sie „Noth noch nicht empfunden haben" wie des *Pittakos* Ausspruch über *Amphiaraos* lautet. Auch sind sie nicht geneigt überall Schlimmes zu sehen, sondern arglos, weil sie noch nicht viele Schlechtigkeiten kennen gelernt haben, und leichtgläubig, weil sie noch nicht oft betrogen worden sind. Dazu sind sie erfüllt mit Hoffnungen; denn wie Berauschte vom Weine feurig sind, so sind es junge Leute von der Natur, und zugleich darum, weil ihnen noch nicht Vieles missglückt ist. Ja sie leben meistentheils in Hoffnung; denn die Hoffnung geht auf das Zukünftige wie die Erinnerung auf das Vergangene, die Jugend aber hat eine lange Zukunft vor sich, und nur eine kurze Vergangenheit hinter sich; denn im frühesten Lebensalter bedünkt es uns, als ob wir uns an Vergangenes gar nicht erinnerten und alles von der Zukunft erwarteten. Auch sind sie leicht zu hintergehen aus dem angegebenen Grunde, weil sie leicht hoffen, und tapferer als Aeltere wegen ihres aufbrausenden Wesens und ihres heitern Blickes in die Zukunft, indem das erstere sie furchtlos macht, das zweite aber sie mit Selbstvertrauen erfüllt; denn Niemand fürchtet sich, wenn er zornig ist, und die Hoffnung, dass die Zukunft uns Gutes bringen werde, erzeugt Selbstvertrauen. Ferner sind sie verschämt; denn es kommt ihnen noch nicht in den Sinn, dass auch Anderes sittlich gut sein könne, sondern sie sind allein durch die Volkssitte gebildet. Auch hochherzig sind sie; denn sie sind noch nicht von dem Leben niedergedrückt, sondern der Noth unkundig und sich selbst zu grossen Dingen fähig halten ist Hochherzigkeit, wie es die Folge eines heitern Blickes in die Zukunft ist. Sie thun auch lieber das Löbliche als das Nützliche: denn sie leben mehr nach dem sittlichen Gefühl als nach Berechnung; dem Nützlichen aber trachtet die Berechnung nach, und die Sittlichkeit dem Löblichen. Sie halten endlich mehr auf ihre Freunde und

streichen begegnen wollen. Sie verlangen eben pädagogisch, nicht juristisch behandelt zu sein, und wäre die Behandlung der Studirenden seit zwanzig Jahren eine mehr pädagogische und weniger juristische gewesen, so würde das jetzt aufgetauchte Begehr nach Abschaffung der sog. Privilegien nicht aufgetaucht sein. Die Unbequemlichkeiten von zwei verschiedenen Zuständen zu haben, kann allerdings den Studirenden nicht länger zugemuthet werden: kann man sich aber entschliessen, den akademischen Behörden wieder die väterliche Gewalt über die Studirenden zu geben, so dass sie es sind, nicht die allgemeine Justiz des Staats, welche die von Zeit zu Zeit vorkommenden Unangemessenheiten zu behandeln haben: dann wird das Verlangen der Studenten nach sogen. Rechtsgleichheit bald einschlafen. Zur Noth kann man die Herren Commilitonen mit dem Zustande der Studenten auf der Universität des Freistaats Bern bekannt machen, * wo diese Rechtsgleichheit aufs Schönste realisirt ist.

„Aber — fährt unser Bureaukrat fort — die politischen Bestrebungen der heutigen Studentenwelt! Kann man denn diesen so ruhig zusehen? Das muss man doch unterdrücken!"

Werther Herr Geheimerath, zwischen Zusehen und Unterdrücken liegt gar Mancherlei in der Mitte, zwischen diesen beiden Extremen die rechte Mitte zu finden, ist eben die Kunst, nur dass das nicht die rechte Mitte ist, wenn man einmal eine Zeitlang zusieht und dann wieder eine Zeitlang drein schlägt; dergleichen heisst *juste milieu* und taugt allerdings nicht.

Freilich geht es dem Staatsmann mit der wahrhaften rechten Mitte, die er sucht, wie es dem Schützen mit dem Centrum, dem Philologen mit seinen Conjecturen auch ergeht: man trifft nicht immer ins Schwarze, weil wir eben Menschen sind und errare humanum. Indem wir Andern es aber dem Staatsmanne nicht aufmutzen wollen, wenn er einmal die rechte Mitte verfehlt (nur an der Scheibe darf er nicht vorbeischiessen), so verlangen wir dafür von ihm als erste Concession, er dürfe es der studirenden Jugend, eben weil sie Jugend, gar nicht übel nehmen und noch weniger nachtragen, wenn sie häufig pudelt, wenn sie öfter ins Blaue hinein schiesst und redet als das Schwarze trifft. Unsre Staatsmänner werden nicht finden, dass wir ihnen schmeicheln, wenn wir annehmen, Jeder von ihnen sei 25mal gescheidter als ein Student; wie weise unsre Staatsmänner aber auch sein mögen, so wird doch Jeder von ihnen (wenn wir nicht ganz irren) wenigstens sich selbst gestehen, er habe als Staatsmann schon Missgriffe gemacht oder solche machen helfen; nun möge jeder Staatsmann aufrichtig sein und nachzählen, wie hoch sich seine Missgriffe in drei Jahren belaufen, es sei n; will man nun billig sein, so wird man jedem Studenten während seines Trienniums 25 n Studentenstreiche verzeihen müssen. Man wird es um so leichter können, als von ihnen dem gemeinen Wesen nicht die

---

Genossen als die andern Lebensalter, weil sie gern in Gemeinschaft leben, und noch nichts nach dem Nutzen abschätzen, folglich auch nicht ihre Freunde. In Allem verirren sie sich im Uebermaass und Uebertreibung, der Regel *Chilons* zuwider; denn sie thun in allen Dingen zu viel: sie lieben und hassen übermässig, und so auch in allem andern. Alles glauben sie zu verstehen, und sind zuversichtlich im Behaupten: dies ist auch Schuld daran, dass sie Alles übertreiben. Die Vergehungen, welche sie sich zu Schulden kommen lassen, gehen auf Kränkung, aber nicht auf Beschädigung. Auch sind sie mitleidig, weil sie alle Leute für rechtschaffen ansehen und für besser, als sie wirklich sind; denn sie beurtheilen Menschen nach ihrer eigenen Schuldlosigkeit, und setzen daher voraus, sie litten unverdient. Endlich sind sie lachlustig, und desswegen necken sie auch gerne; denn Neckerei ist ein durch Bildung gemässigter Muthwille.

So viel von dem Verhalten der jungen Leute.

* Ich habe hier die Brutalitäten im Sinne, die am 3. Juni 1842 in Bern vorfielen und ihre Folgen. Die Leipziger Allg. Zeit. brachte einen guten Artikel darüber, den die neue Zeitschrift für Deutschlands Hochschulen wieder abdrucken sollte.

geringste Gefahr droht, während staatsmännische Missgriffe, z. B. irgend eine Ministerialverfügung, die wie die Faust aufs Auge passt, denjenigen gewaltige Beschwerden verursachen kann, über die man verfügt hat, ohne ihre Interessen zu befragen oder nur zu kennen.

Es bleibt also dabei: weil Studenten junge Leute und in der Wissenschaft des Lebens noch ABC-Schützen sind, so soll jeder Studentengeneration das vorbenannte Quantum dummer Streiche nachgesehen werden.

„Das liesse sich hören" — erwiedert unser Bureaukrat, — „wenn nur von den gewöhnlichen Studentenstreichen, wie sie zu unsrerZeit vorkamen, die Rede wäre; aber ich sage ja, dass die jungen Leute anfangen zu politisiren, und Gott weiss, wie! Wenn man diesen Funken nicht im Keim erstickt, so kann ein Feuer daraus werden, das uns Haus und Hof verzehrt."

Verehrtester Herr Geheimerath, was erstens Ihre Furcht vor den Studenten betrifft, so erzeigen Sie den jungen Leuten zu viel Ehre. Wenn auch zu seiner Zeit die Studentenschaft aller deutschen Universitäten sich irgendwo versammelt und den grossen Burschen Follen zum deutschen Kaiser gekrönt hätte — wodurch man, beiläufig gesagt, der Dummheit die Krone aufgesetzt haben würde, — so wäre dadurch noch kein Schweinestall umgefallen, so wenig dem Könige von Preussen die Krone auf dem Haupte wackelt, wenn alljährlich in Köln Prinz Carneval einzieht und die Zügel der Regierung ergreift. Die Studenten sind auf die Universität geschickt, um sich, nicht aber um die öffentlichen Verhältnisse auszubilden; würden Einige von ihnen das einmal vergessen, würden sie den Versuch machen, eine Haupt- und Staatsaction zu agiren, so könnte man die Kritik des Stückes ruhig dem deutschen Michel überlassen. So wie Michel sähe, dass dies keine Komödie vorstellen, sondern Ernst sein solle, würde er die Acteurs auf empfindliche Weise an das Dic cur hic erinnern.

Wenn aber die jungen Leute wirklich politisiren, wenn sie sich durch den Besuch staatswissenschaftlicher Collegien so wie durch Lectüre von Büchern und Zeitungen mit der Natur des Staates überhaupt und mit der Geschichte und den Zuständen der deutschen Staaten insbesondere bekannt zu machen suchen, und wenn sie dann unter sich oder mit Andern ihr Erworbenes besprechen, das am Morgen Gelernte am Abend schon zu allerlei Combinationen verwenden und dabei jeden Abend glauben, heute den Stein der Weisen gefunden zu haben — ich begreife, Herr Geheimerath, wie Ihnen, als einem ergrauten Priester des geheimen Staates, diese Richtung und Beschäftigung der jungen Leute zuwider sein muss, dass es Ihnen dabei zu Muthe sein wird, wie einem Maurer, der die geheimsten Geheimnisse der Loge als le secret de Polichinelle auf offenem Markte aussprechen hörte: aber was ist zu thun? Wider das Schicksal vermögen selbst die Götter Nichts, geschweige denn die Geheimenräthe. Wenn die Zeit erfüllt ist, dann wird das Geheime offenbar. Und diese Zeit scheint in der That dermalen auch in Deutschland für das, was den Staat betrifft, angebrochen zu sein, wie sie früher für das, was die Natur betrifft, gekommen ist. Auch die Beschäftigung mit der Natur hat eine Zeit gehabt, wo sie ein Geheimes, eine Magie, eine schwarze Kunst war, das damalige Volk glaubte die Naturkenner grade so mit dem Teufel im Bunde und graute vor ihnen, wie es vor Kurzem noch vor den Staatsbeamten, namentlich vor den Diplomaten, einen „höllischen Respect" hatte; jetzt ist aus der schwarzen Kunst die Naturwissenschaft geworden, mit deren Elementen die Jugend schon in den Schulen bekannt gemacht wird, und so stehen wir auch auf dem Punkte, aus der geheimen politischen Scheide- und Regierkunst eine offenbare Staatswissenschaft entstehen zu sehen, deren Elemente eines Tages ebenfalls in den Schulen gelernt werden sollen. Wird man so weit sein, so hört allerdings die sonderbare Empfindung auf, mit welcher der gemeine Mann ehedem und theilweise noch jetzt den Staatsbeamten als einen gewaltigen Zauberer ansah; die aber, welche alsdann dem Staate dienen, werden die Abwesenheit dieser Empfindung, dieses „höllischen Respects" so wenig vermissen und beklagen, als es ein heutiger Physiker oder Chemiker übel nimmt, wenn ihn die Leute eben für einen

Physiker oder Chemiker, und nicht für einen Schwarzkünstler halten. Auch ist nicht zu fürchten, es werde alsdann Jeder regieren helfen wollen: unsre heutigen Quintaner lernen Alle Naturgeschichte und die Secundaner Alle Physik, trotz dem werden nur wenige von ihnen Naturforscher. Freilich mag es noch eine schöne Zeit dauern, bis verständige Begriffe über den Staat, seine Organisation, Verwaltung und Regierung einen Bestandtheil der allgemeinen Volksbildung ausmachen; damit es aber dahin kommen, damit die Sonne auch in den Thälern leuchten könne, ist es nöthig, dass sie zuerst die höhergelegenen Punkte bescheine, will sagen, dass die vorzugsweise gebildeten Stände der Nation sich zunächst politische Begriffe erwerben (freilich ist es mit den Begriffen eine eigene Sache, wenn die Anschauungen dazu fehlen — doch davon unten.) Bei den Studenten ist dies nun ganz besonders wohlgethan. Bei den künftigen Staatsbeamten versteht es sich, so zu sagen, von selbst, dass ihnen staatswissenschaftliche Studien nicht schaden. Aber auch die künftigen Geistlichen und die künftigen Schulmänner können eine gewisse Kenntniss vom Staate wohl gebrauchen, und wäre es auch nur, um sich auf dem Gebiete zu orientiren, Staat und Kirche einerseits und Schule und Kirche andrerseits zusammenstossen, und das heutzutage mehr als je streitig ist. Für den Mediciner mögen Untersuchungen über Natur und Organisation des Staates mehr als Luxus gelten (in der Regel werden sie auch bei der Natur und Organisation des menschlichen Leibes stehen bleiben), indess schon Voltaire hat gesagt: Le superflu, chose si nécessaire! Und so dürften auch die geistigeren von jenen jungen Leuten, die sich der grossen Landwirthschaft, der grossen Industrie, dem Grosshandel und ähnlichen Berufen widmen, am Ende finden, dass dieses Ueberflüssige für sie immer mehr zur Nothwendigkeit werde.

Dagegen möchte der Geheimerath nicht ganz Unrecht haben, wenn er über den Inhalt des studentischen Politisirens die Hände über dem Kopfe zusammenschlägt; ich bin selbst ein wenig in diesem Falle, ohne doch darum, wie unser Büreaukrat, dem Uebel dadurch abhelfen zu wollen, dass man über die Leute eine Maulsperre verhängt. Man könnte eben so gut, weil die Kinder, wenn sie reden, in der That oft kindisch reden, den Kindern das Reden überhaupt verbieten. Dem Kindischreden wäre dadurch gesteuert, das ist richtig, aber so erzogene Kinder würden überhaupt nie reden lernen.

Ja es ist wahr, und es gilt nicht nur von den Studirenden, es gilt von der ganzen Welt in Deutschland, es gilt von den Industriellen, von den Studirten, von den Journalisten, ja von Professoren und Staatsbeamten, natürlich immer nur von einem Theile, aber einem zu grossen: man politisirt und Gott weiss wie! Auf der einen Seite haben wir den vulgären Liberalismus, der ganz ohne den Sinn des Staates ist, der für Alles nur die Augen und den Maassstab des beschränktesten Kleinbürgerthums hat, der im Staate nur ein leider Gottes nothwendiges Uebel sieht und in jeder, auch der heilsamsten Beschränkung der Privatwillkür durch die Staatsgewalt nur einen widerwärtigen Zwang hasst. Auf der andern Seite haben wir dann den Radicalismus, der allerdings einen Sinn für den Staat hat, aber einen Wahnsinn, der, wenn man ihn machen liesse, alle Grenzen zwischen den verschiedenen Sphären des Lebens verwischen, Alles in den Schlund einer träumerischen Staats-Einheit werfen und im Namen der Freiheit auch noch das Bischen Freiheit aus der Welt ausrotten würde, was der Absolutismus noch nicht vernichtet hat.

Dass sich nun unter den Studirenden, die politisiren, ebenfalls diese beiden Richtungen geltend machen, kann eben nicht anders sein und ist ein vorübergehendes Uebel, das ertragen sein will wie die Cholera. Die Individuen schel ansehen, weil sie über den Staat ungesunde Meinungen hegen und aussprechen, ist nicht wohlgethan, denn diese Individuen wissen nicht besser — woher sollten sie es wissen? — obendrein ist es nicht weise. Die Weisheit gebietet, den ungesunden Meinungen gesunde entgegenzustellen, einmal praktisch, so nämlich, dass die Leitung der

öffentlichen Geschäfte eine musterhafte sei; dann theoretisch, dadurch, dass man wahrhafte Staatswissenschaft auf den Universitäten pflegt. Freilich ist das leichter gesagt als gethan — aus verschiedenen Gründen. Wie wir in Deutschland noch einen weiten Weg haben zum wahrhaften Staate, so auch zur wahrhaften Staatswissenschaft: aus Abstractionen von der hergebrachten Regierungs- und Verwaltungspraxis wird sie sich nur zum Theile aufbauen lassen, obgleich diese Praxis jedenfalls unendlich vernünftiger ist als die grassirenden liberalen und radicalen Theorien, wenn man das Theorie nennen darf, was sich praktisch nicht anwenden lassen würde.

Wir bitten wegen dieser Reflexionen, die allerdings manchem Ohre übel klingen werden, um Vergebung, sie sind uns bei Gelegenheit der neuesten Studentenbewegungen, von denen seit einem halben Jahre fast jedes Zeitungsblatt erzählt, eingefallen. Ueber das Historische selbst werden wir kurz sein.

Obgleich das Streben nach einer Reorganisation und Reform des Studentenlebens sich auf fast allen Universitäten mehr oder minder bemerklich gemacht hat, so scheint doch Berlin der Ausgangs- und Mittelpunkt dieser neuen Bewegung zu sein. Von dem projectirten, zuerst genehmigten, dann untersagten Leseverein der Studenten ist schon in diesen Blättern die Rede gewesen. Der Präsident des Vereins, der Student der Philologie Dr. *Lorenzen*, ist später consiliirt worden. Die Hallenser Studenten hatten ebenfalls einen akademischen Lese- und Sprechsaal gründen wollen; der Senat fand für nöthig, die Petition dem Ministerium vorzulegen, und dieses schlug das Gesuch ab, einmal weil nicht zu wünschen sei, dass das Interesse an politischen Gegenständen sowie die Lectüre der politischen Blätter und Schriften allgemeiner und lebhafter werde, dann weil das bereits bestehende Museum den Studirenden die vollständigste Gelegenheit gewähre, ihr Interesse an Politik zu befriedigen.

In Berlin gaben dann weiter (im vor. December) Wirthshausversammlungen der Studenten Anlass zu Conflicten zwischen diesen und der Behörde. Was ungefähr geschehen, kann man aus folgendem, wie es scheint, halbofficiellen Artikel der „Berlinischen Nachrichten" vom 11. Dec. im Ganzen entnehmen, so wie aus einer Berliner Correspondenz der Magdeburger Zeitung, die wir folgen lassen.

„Es gibt hier, wie wohl in allen grossen Städten, unter andern auch eine gewisse unbedingte, durchgängige Opposition, welche den liberalen Fortschritt zum Vorwande nimmt, in Wahrheit aber sich wenig um die Sache kümmert, sondern immer nur aufregen, auflösen, regieren will. Die Bestrebungen dieser Opposition konnten billig unbeachtet bleiben, so lange sie sich nur gelegentlich in einigen öffentlichen Lokalen oder in den Spalten gleichgesinnter Tageblätter kund gaben. Seitdem sie aber, eine auf mehreren deutschen Universitäten augenblicklich herrschende Verstimmung benutzend, anfieng, die hiesigen Studirenden zu bearbeiten, und es ihr gelang, einige leicht erregbare Gemüther anzuziehen, musste die Aufmerksamkeit insbesondere der akademischen Obrigkeit auf sie gerichtet werden. Diese, im wohlverstandenen Interesse des ihr anvertrauten Guts, wandte sich erst väterlich warnend, dann streng gebietend an ihre Bürger, und nahm die Hülfe der Polizei gegen öffentliche Zusammenkünfte in Anspruch, welche nach vorheriger Verabredung, zu gewissen Zeiten, unter zahlreichem Zulauf von Studirenden und Nichtstudirenden veranstaltet wurden, um bei dem Genusse geistiger Getränke aufregende Lieder zu singen, politische Reden zu halten und andern derartigen Unfug zu treiben. So war die nothwendige Veranlassung zu denjenigen gesetzlichen Einschreitungen gegeben, welche seit einigen Wochen in verschiedenen öffentlichen Lokalen hierselbst stattgefunden, und zu Disciplinarstrafen gegen drei Studirende, am letzten Sonnabend auch zur polizeilichen Verhaftung einiger Nichtstudirenden geführt haben. Es ist eben so gewiss, dass die Regierung die ruhige, aber feste Haltung, mit welcher sie diesen Versuchen, ihrem Ansehen zu trotzen, entgegen getreten ist, consequent beibehalten wird, als es nach der von der grossen Mehrzahl der hiesigen Studirenden

an den Tag gelegten Gesinnung zu hoffen ist, dass es weitere Strenge nicht bedürfen werde."

Der Correspondenzartikel berichtet über Verhaftungen, die am 9. Dec. in einer gemischten Gesellschaft von etwa 300 Personen vorgenommen worden waren. „Es erschienen daselbst etwa 30 Polizeibeamte in Uniform, viele in Civil und einige Pedelle in der Versammlung. Der eine Pedell forderte die etwa anwesenden Studenten auf, das Local zu verlassen, weil es auf sie nicht abgesehen sei. Darauf wurden diejenigen Nichtstudenten, welche nur neugierig waren, von Seiten der Polizei ersucht, dasselbe zu thun; das geschah auch, und so blieben etwa 15 bis 20 Personen in dem Locale zurück, welche den Beamten das Recht nicht zugestehen wollten, ihnen den Aufenthalt in einem öffentlichen Locale zu untersagen. Nach einiger Zeit begab sich die Gesellschaft ins zweite Zelt, in welches einige der Studenten, schon gleich nachdem man sie aus dem ersten entfernt hatte, gegangen waren. Die Polizei fand sich jetzt veranlasst, nachdem den Studenten, etwa 20, die Karten abgenommen waren, die Nichtstudenten, 15 an der Zahl, zu arretiren. Der Zug von 2 Gensdarmen zu Perde angeführt, von 4 dergleichen geschlossen, in der Mitte die 15 Arrestanten, jeder von 2 Polizeibeamten geleitet, bewegte sich langsam dem Gefängnisse zu."

Maassregeln von dieser Natur sind allerdings nicht geeignet, dem Radicalismus, den man fürchtet und mit Recht, Boden abzugewinnen. Auf diesem Wege stärkt man ihn nur.

Es scheint, dass in diesen Versammlungen von den Studirenden auch besonders über die in ihren Verhältnissen wünschbaren Aenderungen gesprochen worden ist. Es ist nun sehr möglich und wahrscheinlich, man möchte fast sagen nothwendig, dass die jungen Leute, bei vollständigem Abgange aller wahrhaften politischen Bildung, über die etwaigen Reformen des Studentenlebens vielfach unpraktische Ansichten hegen mögen; * gewiss ist,

---

* Eine Berliner Correspondenz in der Kölnischen Zeitung bestätigt diese Vermuthung vollkommen. Sie gibt über die An- und Absichten der Studenten folgende Auskunft:

„Nicht eine Auflösung, sondern eine Hebung und Stärkung des Studententhums wird beabsichtigt, aber freilich eines richtig erfassten. Von dem althergebrachten Unsinn der Corps, wie Comment, Duelle u. dgl., will man natürlich nichts mehr wissen, das bedarf kaum einer Erwähnung. Ausserdem aber leiden alle Studentenverbindungen in ganz Deutschland an zwei Hauptfehlern, an der Heimlichkeit und corporativen Abgeschlossenheit. Freilich die Heimlichkeit ist nur eine Fiction; aber auch diese Fiction muss aufgegeben werden; denn sie ist eine Lüge an sich und eine Lüge gegen den Geist unserer Zeit, der entschieden nach Oeffentlichkeit strebt. Es ist ein Jammer, dass junge Männer bei dem ersten Versuch eines gemeinsamen selbständigen Handelns sich in die Heimlichkeit verkriechen zu müssen glauben. Diese Heimlichkeit hat ihr historisches Recht gehabt, aber sie besteht nicht mehr vor der Vernunft der Gegenwart. — Ferner die corporative Abgeschlossenheit. Diese hängt wesentlich mit dem ganzen mittelalterlichen Zustande der Universitäten zusammen. Die Wissenschaft war bisher eine zünftige und der Student war ein zünftiger Gesell dieses zünftigen Handwerks der Wissenschaft. Wie die Gewerbe frei geworden sind, muss auch die Wissenschaft frei werden, d. h. sie darf nicht monopolisirt sein. Es sind gegenwärtig vielfache Gerüchte verbreitet über eine von oben beabsichtigte Umgestaltung der Universitäten. Diese Gerüchte sind halb amtlich in Betreff ihres Inhalts für Verleumdungen erklärt worden; doch lässt die „Preuss. Allgemeine" in ihrer jüngsten Berichtigung der „Spenerschen Zeitung" nicht undeutlich durchblicken, dass man doch eine Aenderung beabsichtige; also wenn nicht die bisher vermuthete Herabdrückung, so will man wahrscheinlich die Erhebung oder, wie die „Allgem. Preussische" sich ausdrückt, die Festsetzung der akademischen Freiheit. Jedenfalls, mag nun die beabsichtigte Aenderung in diesem Sinne ausfallen oder nicht, die Studenten werden sich nicht unvorbereitet treffen lassen;

dass sich auf dem von den Behörden eingeschlagenen Wege diese Ansichten nicht reinigen, nicht läutern, nicht berichtigen können, denn man hat eben wieder kein anderes Mittel als die Maulsperre. Im Februar liess der Senat folgendes am schwarzen Brette anschlagen:

„Es ist zu unserer Kenntniss gekommen, dass seit einiger Zeit eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Studirenden, nach vorgängiger Verabredung, an bestimmten Tagen der Woche regelmässig in verschiedenen öffentlichen Localen zusammenkommt, und neben geselliger Unterhaltung zuweilen auch über bestehende Staatseinrichtungen, namentlich über die Verfassung und Einrichtung der Universität, Berathschlagung pflegt, wobei auch die Absicht sein mag, im Wege der Petition auf eine Aenderung des Bestehenden hinzuwirken. Um unangenehmen Folgen vorzubeugen, sind wir verpflichtet, auf die gesetzlichen Vorschriften aufmerksam zu machen, welche jede Vereinigung zu gemeinschaftlicher Berathschlagung über bestehende Gesetze etc. des Landes verbieten und diese mit einer harten Strafe bedrohen. Dagegen sind nur Vereinigungen der Studirenden zu geselligen,

---

sie haben eingesehen, dass alle bisherigen Formen ihres Lebens mit der modernen Zeit in Widerspruch stehen und hinter ihr zurückgeblieben sind; sie beabsichtigen die Befreiung, d. h. die wahre Hebung ihres Studentenlebens. Zunächst ist dazu nothwendig, dass an die Stelle der Corporation die Association tritt. Jene ist die Macht des Mittelalters, diese die der neuen Zeit. Die Corporation ist geschlossen; ihre Mitglieder gelten nach aussen nicht als Individuen, sondern nur als Mitglieder dieser Corporation; sie vertritt den Einzelnen nach allen Richtungen des Lebens hin. Daraus fliessen die Begriffe der Standesehre (die gerade bei den Studenten besonders stark ausgebildet ist), der Privilegien, Monopole u. s. w. Die Association dagegen ist frei; sie beruht nur darauf, dass ihre Mitglieder für bestimmte Zwecke ihre Kräfte vereinigen, aber sie hat über ihre Mitglieder keine weitere Macht, sobald diese die für die bestimmten Zwecke eingegangenen Verpflichtungen erfüllt haben; sie vertritt ihre Mitglieder nicht nach aussen, sondern jeder Einzelne steht in allen übrigen Beziehungen des Lebens als Einzelner da. Man kann nur Einer (?) Corporation angehören, aber vielen Associationen. Es fragt sich nun, wie diese Studentenassociation sein solle. Oeffentlichkeit und Verbannung aller ausschliessenden Bestimmungen über die Aufnahme verstehen sich von selbst. Das Uebrige ergibt sich aus dem Wesen des Studenten. Die Basis seines Lebens ist die freie Beschäftigung mit der reinen Wissenschaft. Daneben entwickelt sich in dieser ersten Epoche der Selbständigkeit eine sittliche Energie stärker oder wenigstens heftiger als in irgend einer Epoche des Lebens; diese verlangt einen praktischen Kampfplatz und findet sich am natürlichsten in der freien Reibung ihrer geistigen Kräfte gegen die Genossen. Auf diesen Grundlagen des Ernstes der Wissenschaft und der Sittlichkeit, welche nichts anders ist, als eben der Muth der vollen Wahrheit, ist ein Studentenverein aufzubauen. Dass dieser allen exclusiven Hochmuth gegen andere Stände, jeden unsinnigen Gegensatz gegen die „Philister," abwerfen muss, versteht sich von selbst. Die genauere Durchführung der Gliederung dieses Vereins ist theils noch nicht für die Oeffentlichkeit reif; theils würde sie für einen Zeitungsartikel zu weit führen; für die wissenschaftliche Seite des Studentenlebens muss ein Leseverein errichtet werden, an den sich dann Kränzchen oder Debattenclubbs anschliessen. Nur so viel mag hier angedeutet werden, dass für die sittliche Seite ein Ehrengericht, und für die Ausbildung des Körpers ein Turnverein, in welchem der bisherige Fechtboden als untergeordnetes Moment aufgeht. Diese einzelnen Institute laufen in die allgemeine Versammlung aller Studenten, als ihren Mittelpunkt, zusammen, welche auch natürlich die für die einzelnen Institute nöthigen Behörden und Ausschüsse ernennt. Zum vollen Gedeihen eines solchen Lebens wird es nöthig sein, dass sich nicht nur die Studenten, sondern auch die Docenten solchen Vereinen anschliessen.

wissenschaftlichen und künstlerischen Zwecken an sich nicht verboten, jedoch nur unter Erlaubniss der Lehrer und unter den von ihnen festzusetzenden Bedingungen gestattet; fehlt diese, so können auch solche Vereinigungen unter die Verbotsgesetze fallen" etc.

Das Ende vom Liede ist dann gewesen, dass derjenige Studirende, welcher (da Collectivpetitionen in Preussen verboten sind) allein zu Protocoll gegeben hatte, er trage auf die Abschaffung der akademischen Gerichtsbarkeit an, relegirt worden ist. Das ist allerdings eine sehr bequeme Manier; wenn aber ein Wundarzt bei der leichtesten Verletzung oder Erkrankung eines Gliedes zur Amputation desselben schreiten wollte, so würde man besagten Wundarzt für einen unfähigen Menschen halten, und wir fürchten, das Urtheil der Angehörigen des auf so leichtfertigem Wege Relegirten werde ungefähr eben so lauten, wenn nicht schlimmer. Vom allgemeinen Standpunkt aus hat man bei solchen Missgriffen noch die beliebte Folge zu beklagen, dass das sittliche Urtheil der Studirenden durch solche Vorgänge schwankend, ja corrumpirt werden muss.

In Halle rief, wie es scheint, eine Neuerung des kürzlich von Marburg dahin berufenen Prof. *Hupfeld* im Januar Petitionen hervor. Hr. Hupfeld hatte es nämlich mit seinem Gewissen nicht für verträglich gehalten, seinen Zuhörern die üblichen Testate über Collegienbesuch in der bisherigen Weise zu geben; damit er testiren könne, müsste er den Collegienbesuch controliren können, und dazu erwirkte er Ende December von der theologischen Facultät einen Beschluss, wornach die Studirenden aufgefordert wurden, in jeder Stunde immer einen und denselben Platz einzunehmen. Zunächst übten die Studirenden der Theologie an Prof. Hupfeld nun die bekannte Studentenunart; bei der ersten Vorlesung im neuen Jahr trommelten sie ihn hinaus; sie mögen selber bald gefühlt haben, dass Scharren mit den Füssen kein Argument ist, und so hielten sie dann bald darauf eine zahlreiche Versammlung, in der eine Petition an die theologische Facultät um Aufhebung der Testate beschlossen wurde. Etwas später berichteten die Zeitungen, auch in Halle hätten plötzlich Untersuchungen und Verhaftungen und dgl. stattgefunden.

Nun steht Preussen in den Handbüchern der Statistik unter den sog. absolutistischen Staaten, und man kann es in der Ordnung finden, dass da, wo das ganze Volk unter vollständiger Bevormundung des Beamtenthums steht, für einen Theil des Volkes, nämlich die Studenten, keine Ausnahme gemacht wird. Das Königreich Sachsen zählt aber zu den sog. constitutionellen Staaten, und wenn man den Lehr- und Handbüchern glaubt, so geniessen die Bürger dieser sog. constitutionellen Staaten einer grösseren Freiheit, sie gelten quasi für mündig. Aber wie man sich irren kann! Am 9. Februar hielten die Studenten in Leipzig eine Versammlung, in der eine Bittschrift an den Senat um Wiederherstellung der alten Hörfreiheit und ganz besonders um eine verbesserte Carcerordnung berathen und beschlossen wurde. Am 14. Februar liess der Senat Folgendes anschlagen: „Die vor wenigen Tagen ohne vorher eingeholte Genehmigung der akademischen Behörde stattgefundene Zusammenkunft einer nicht unbedeutenden Anzahl Studirender allhier in dem Saale des hiesigen Schützenhauses, um sich, wie von ihnen behauptet worden, über allgemeine studentische Angelegenheiten zu besprechen, hat eben so als ein darauf Bezug habender gleichfalls ohne obrigkeitliche Signatur und Genehmigung an dem schwarzen Brette angeheftet gewesener Anschlag, das Missfallen der akademischen Behörde und selbst des hohen Ministeriums des Cultus und öffentlichen Unterrichts in einem hohen Grade auf sich gezogen. Denn nicht allein, dass alle auf diese Weise unternommenen Zusammenkünfte der Studirenden schon nach den allgemeinen Polizeigesetzen, welche nach ausdrücklicher Vorschrift der akademischen Gesetze §. 20 auch auf Studirende Anwendung finden, unerlaubt und strafbar sind, so sind sie solches auch nicht weniger, wo nicht nach den ausdrücklichen Worten, doch gewiss nach dem Sinne und Geiste der gedachten akademischen Gesetze, imgleichen nach Analogie des Artikel 117 des für alle Staatsbürger, und mithin auch für die Studiren-

den allhier geltenden Criminalgesetzbuches für das Königreich Sachsen — indem daselbst Zusammenkünfte von Gemeinden und Innungen, und mithin überhaupt einzelner Classen von Staatsbürgern ohne Gestattung der Obrigkeit oder der Ortspolizeibehörde bei Strafe untersagt werden. Wie nun aber das bereits stattgefundene vorerwähnte unerlaubte Unternehmen zur Verantwortung und Bestrafung der Theilnehmer und ganz besonders der Anstifter und Urheber ausgesetzt bleibt, also werden zugleich sämmtliche Studirende allhier ernstlich bedeutet, sich künftig aller und jeder dergleichen Zusammenkünfte und Versammlungen so wie aller und jeder darauf oder auch sonst auf allgemeine Angelegenheiten der Studirenden sich beziehenden Anschläge am schwarzen Brette, ohne vorher die Signatur der akademischen Behörde erlangt zu haben, bei ausserdem zu gewärtigender nachdrücklicher Strafe zu enthalten." Die Strafe ist dann auch nicht ausgeblieben: ein Theil der Studirenden erhielt gleich Stadtarrest und später wurde consiliirt, relegirt u. s. w.

In Giessen fand ebenfalls im Februar eine Studentenversammlung statt. Es kam zu keinem Beschlusse, man wählte vorläufig ein Comité.

Aus diesen Vorgängen scheint so viel hervorzugehen, dass die hergebrachte Regierungs- und Verwaltungspraxis in Deutschland auf ihrem Wege dermalen in einer Sackgasse angelangt ist. Rückwärts kann Nichts in der Welt gehen; in einem so unbequemen Gedränge stehen bleiben, ist auch nicht praktikabel; aber wie soll man in einer Sackgasse vorwärts kommen? Nichts leichter: man macht einen Durchgang, man bricht das alte Nest ab, das der Menge den Durchgang versperrt, denn dahinter ist ein weites Feld, das Raum für Alle hat. Das Beamtenthum darf nur den närrischen Gedanken aufgeben, ein Volk sei eine Heerde kleiner Kinder, die man auf jeden Schritt und Tritt mütterlich überwachen müsse, mit diesem Gedanken fallen die betreffenden Gesetze und Verordnungen, und damit ist denn auch den Studirenden geholfen. Nicht als ob nicht auch in Zukunft über die Studirenden von den Universitäten eine Vormundschaft geübt werden müsse; aber das Bevormunden hat Stufen und Grade, es gibt auch hier eine rechte Mitte, die von dem dermalen herrschenden Extrem ziemlich entfernt liegt, diese rechte Mitte soll man suchen. Das Beamtenthum könnte nachgerade die Erfahrung gemacht haben, dass seine bisherige lediglich polizeiliche Praxis das Studentenleben in keiner Weise gefördert hat; vielleicht schlägt eine andere Diät dem Patienten besser an. Wenn man nur den Muth hätte, Verstand zu haben!

Kommen wir nun zu dem unheilvollen Fackelzuge, der am 24. Febr. den Gebrüdern *Grimm* gebracht wurde. Wilhelm Grimm hielt eine ganz angemessene Ansprache an die Studirenden, einige von diesen nun brachten neben den Brüdern Grimm auch den Göttinger Sieben und Hoffmann von Fallersleben ein Lebehoch. Der Letztere, der sich damals in Berlin aufhielt, scheint von Frau von Arnim (Bettina), Freundin der Gebrüder Grimm, jedoch ohne Wissen dieser, eingeladen worden zu sein. Die beiden letzten Vivat sollen nun einen Theil der zum Theil „hochgestellten" Gäste unangenehm berührt haben, und da man nie zu vorsichtig sein und man immer nicht recht wissen kann, ob nicht morgen der Himmel einstürzt, so war es klar, dass hier eine Untersuchung dringend nothwendig war. Die wohlweise Polizei kam zuerst, klug wie sie ist, auf den Gedanken, irgend einer der Berliner Journalisten von liberaler oder radicaler Farbe, z. B. etwa Hr. Dr. *Meyen*, könne das Unheil angestiftet haben. Natürlicherweise erklärten die Studenten, sie hätten proprio motu gehandelt. Das Ende vom Liede für die betheiligten Studenten war nun wieder dieses, dass einer consiliirt wurde und einige andre das consilium abeundi unterschreiben mussten. C'étoit beaucoup de bruit pour une omelette. — Gegen den entlassenen Professor Hrn. Dr. Hoffmann erlaubte sich die Polizei dann Etwas, was im besten Falle eine Rabulisterei genannt werden muss. Man wies ihn nämlich aus der Stadt Berlin. Nun besagt §. 1 des am 31. Dec. 1842 erlassenen Gesetzes: „Keinem selbständigen Preussischen Unterthan darf an dem Orte, wo er eine eigene Wohnung oder ein Unterkommen sich selbst

zu verschaffen im Stande ist, der Aufenthalt verweigert oder durch lästige Bedingungen erschwert werden;“ Hr. Dr. Hoffmann ist zwar im Hannöverschen geboren, hat aber das in Preussen durch Uebernahme einer Professur gewonnene Staatsbürgerrecht durch die einfache Entlassung von seiner Stelle nicht verlieren können. Die Polizei scheint dies zu behaupten, denn sie weist ihn aus. Da ist es denn am Orte zu fragen: Wer schützt die Schafe gegen die Hunde, die dafür gefüttert werden, die Schafe zu schützen? Ref. ist in politischen Ansichten tausend Meilen weit von dem unpolitischen Dichter entfernt; seine Theilnahme gilt nicht dem radicalen Poeten, sondern dem Mitbürger, in dessen verletztem Rechte sich jeder preussische Staatsbürger verletzt fühlen muss. Die Behörden zwingen die Bürger zur Beobachtung der Gesetze, da ist es denn billig, dass sie sich zuerst an die Gesetze binden.

Die Brüder *Grimm* sahen sich veranlasst, in der Allg. Preuss. Zeitung folgende Erklärung zu veröffenlichen: „Berlin den 4. März. Die auswärtigen Blätter überbieten sich in falschen Nachrichten über den letzten Fackelzug. Sie mögen in ihren Widersprüchen untergehen, nur die baare Unwahrheit muss widerlegt werden und kann vor hundert und hundert Zeugen nicht bestehen, dass Dr. *Hoffmann v. Fallersleben* in den Kreis der Studirenden von Wilhelm Grimm sei hinabgeleitet worden. Erst als dieser seine Rede vollendet hatte, nur von einem Deputirten begleitet hinuntergegangen und wiedergekehrt, der Gesang aber geschlossen war, erscholl plötzlich und ausserhalb des Zuges aus einzelnen Stimmen das alle Anwesende überraschende Lebehoch für Hoffmann. Kein Mensch hat diesen ein Wort reden hören. Er war, ohne dass wir irgend von seiner Ankunft wussten, in die Gesellschaft getreten; es schien in keiner andern Absicht, als um zu dem ihm bekannten Geburtstag Glück zu wünschen. Unsere Sache ist es nicht, ihn zu meiden, weil er von Anderen gemieden wird. Wir kennen ihn seit 1818 persönlich: das sind lange Jahre her, in welchen er uns willfährig litterarische Dienste leistete und sich immer theilnehmend gegen uns bewies. Sein unverdrossener Fleiss hat dem Betrieb der altdeutschen Litteratur manche Frucht getragen und wesentlichen Vorschub gethan. Das Schicksal, von dem er betroffen worden ist, thut uns leid: diese Empfindung verbindet uns aber nicht, seine Meinungen und Handlungen zu vertreten oder gut zu heissen. Dass er uns diesmal ein ungelegener Gast kam und alle Freude störte, wird er selbst fühlen. Albern aber muss es erscheinen, wenn man jetzt, auf solchen Anlass hin, in öffentlichen Blättern uns gleichsam unsere politische Gesinnung abfordert, die wir zur rechten Zeit nicht verholen, sondern bewährt haben. Nichts hassen wir bitterer, als sie jeden Augenblick, ohne Noth, zur Schau zu tragen und frevelhaft preiszugeben. Schon längst haben wir sehnlich gewünscht, dass man uns nicht immer in ungemessenen Ausdrücken, die nicht uns, nur unseren Feinden lieb sind, hervorziehe. In dem Qualm des Parteiwesens, von welcher Seite er aufsteigt, können wir nicht athmen. Wollen wir in Ruhe und Frieden arbeiten, so werden wir doch Niemand unbefugt an uns rütteln lassen. Dass eine harmlose, von reiner Gesinnung der Studirenden ausgegangene Ehrenbezeugung muthwillig so verdorben wird, ist nicht blos von uns, sondern von Allen, denen die Fortdauer deutscher Universitäten am Herzen liegt, lebhaft zu beklagen.

Jakob Grimm. Wilhelm Grimm.

An die Hoffmann'sche Ausweisung aus Berlin knüpft sich ein andrer Vorfall, der, wenn er wahr ist (die Kölner Zeitung berichtete ihn im Febr.), der Polizei nicht einmal die Ausflucht übrig lässt, die ihr oben noch blieb. Hr. Dr. *Prutz* aus Stettin (der bekannte Dichter und Litterarhistoriker) ist bekanntlich einer der Dichter und Sprecher des heutigen deutschen Radicalismus und es ist darum begreiflich, dass die Behörden in Preussen in den Freund des famosen Hrn. *Herwegh* nicht sonderlich verliebt sind. Hr. Prutz wurde im vorigen Herbst von Jena, wo er sich niedergelassen hatte, durch die Grossherz. Sächsische Regierung ausgewiesen (man sagt, Hr. Prutz habe etwas von der Censur Gestrichenes ihr zum Trotz gedruckt), nnd diese

war dabei in ihrem formellen Rechte. Im November machte sich Dr. Prutz in Halle ansässig. Dass sein Vorhaben, sich bei der philos. Facultät zu habilitiren, an dem Veto des Hrn. Ministers Eichhorn scheiterte; seinem Vorhaben, für das grössere Publikum litterarhistorische Vorlesungen zu halten, ein Verbot des Hrn. Ministers von Arnim entgegentrat, darüber ist Nichts zu sagen; dass aber die Polizei es gewagt hat, Hrn. Dr. Prutz die Ansässigmachung zu erschweren, dass sie ihm (als wäre er ein Fremder) nur eine vorläufige Aufenthaltskarte hat bewilligen wollen, das ist eine Gesetzwidrigkeit, die gerügt und an den betreffenden Beamten bestraft zu werden verdient. Ref. hat, seitdem er denken kann, zwar den gutmüthigen Kinderglauben verloren, alle Gesetze in Preussen seien gute; er hat aber bis jetzt den Glauben gehabt, Preussen unterscheide sich dadurch von manchem andern Staate vortheilhaft, dass die geltenden Gesetze daselbst auch ausgeführt würden, nicht blos auf dem Papier stünden. Würde dieser Glaube am Ende sich auch als ein Aberglaube erweisen, so wäre das freilich betrübt.

Wir kommen jetzt zu einigen Vorfällen, die wieder recht beweisen, wie dringend es nothwendig wäre, über das Verhältniss der öffentlichen Unterrichtsanstalten zu dem sie beaufsichtigenden Staate zur Klarheit zu kommen. Dermalen bestehen über diesen wichtigen Gegenstand gar keine Allen bekannte und zugängliche Grundsätze; auch hier ist Alles in das Ermessen gestellt und diese Lage mag den Unterrichtsministerien nicht minder peinlich sein als den Professoren der Universitäten, die nicht mehr wissen, wo ihre Lehrfreiheit aufhört. Gesetzbücher wie den Justizbeamten, Instruktionen wie den Verwaltungsbehörden kann man nun einmal den Universitätsprofessoren nicht geben, da die Erforschung, Pflege und Mittheilung der Wissenschaft von Natur ein Freies ist (wenn auch kein Schrankenloses); soll nun die Verwirrung nicht am Ende überaus schädlich werden, schädlich für die Universitäten, für die Wissenschaft, für den Staat, so wird man sich über Grundsätze verständigen und vereinbaren müssen.

Wir haben nicht die Anmassung zu glauben, wir könnten diese Grundsätze hier aufstellen: sie können nur das Resultat langer und von beiden Seiten gleich aufrichtiger Unterhandlungen zwischen den Universitäten und den Unterrichtsministerien sein. Allenfalls ein paar Vorschläge könnten und wollen wir unten machen; wir berichten zuerst das Thatsächliche.

In Berlin beabsichtigen mehrere Professoren der Universität (Hegelianer), nämlich die HH. *Vatke*, *Hotho* und *Benary* eine neue Zeitschrift für wissenschaftliche Kritik zu gründen. Sie sind um eine Concession eingekommen, die man ihnen verweigert hat, weil ihre Grundsätze gegen den Staat und die Kirche seien.

In Halle hatte der bekannte Hegelianer Prof. *Hinrichs* Vorlesungen über die Richtungen der Gegenwart, namentlich auch die politischen gehalten. Später erschienen dieselben gedruckt. Ende Februar lief nun an Hrn. Hinrichs und in Abschrift an die philosophische Facultät ein Rescript des Hrn. Ministers Eichhorn ein, das dem Prof. Hinrichs die wissenschaftliche Fähigkeit, dergleichen Gegenstände zu verhandeln, absprach. Gleichzeitig erhielt die theologische Facultät ein Rescript, in welchem dieselbe angewiesen wurde, dahin zu wirken, dass eine von dem theologischen Privatdocenten Lic. Dr. *Schwarz* beabsichtigte Vorlesung über Encyklopädie u. Methodologie der Theologie nicht gehalten werde.

Endlich wurde in Berlin dem bekannten radicalen Mitarbeiter der Deutschen Jahrbücher, der Rheinischen Zeitung, der (in Zürich durch gerichtliches Urtheil vernichteten) Herwegh'schen Ein und zwanzig Bogen von der Schweiz, der Ruge'schen Anekdoten u. s. w., Privatdocent Dr. *Nauwerk* aus Meklenburg-Strelitz der Hörsaal geschlossen.* Hr. Dr. Nauwerk hatte sich für semitische Philologie u. Geschichte der Philosophie habilitirt.

---

* Das gleichzeitig von „liberalen" Zeitungscorrespondenten verbreitete Gerücht, es sei auch dem Privatdocenten Dr. *Gneist*, weil er in seiner Vorlesung über Geschwornengerichte ministerielle Erlasse kritisirt habe, eine

Ueber die Schliessung sprach sich ein halb officieller Artikel in der A. P. Z. folgendermassen aus:

„Berlin den 3. März. Durch eine Verfügung des Ministeriums der geistlichen etc. Angelegenheiten vom 1. d. M. ist der Dekan der philosophischen Facultät hiesiger Universität veranlasst worden, die Schliessung der Vorlesungen des Privatdocenten Dr. *Nauwerk*, über Geschichte der vorzüglichsten Systeme der philosophischen Staatslehre zu bewirken und deren Fortsetzung zu untersagen. Die Genehmigung zu diesen Vorlesungen war dem etc. Nauwerk in der sich von selbst verstehenden Voraussetzung ertheilt worden, dass er sich, den Statuten der Facultät gemäss, auf wissenschaftliche Erörterungen, wie sie für die studirende Jugend angemessen sind, beschränken werde. Es verlautete indessen bald, dass er statt dessen durch einseitige Besprechung von politischen Parteiinteressen seine Zuhörer, deren Zahl in diesen Vorlesungen nach und nach so gross wurde, dass er ein anderes als das ihm angewiesene Auditorium nehmen musste, anlocke und in eine mit dem Zwecke der Universitätsstudien unvereinbare politische Aufregung bringe. Da seine bekannten schriftstellerischen Productionen vom vorigen Jahre nur zu sehr befürchten liessen, er werde die Jugend für dieselben subversiven Theorien zu gewinnen suchen, welche er in jenen Productionen vertrat, so trug die philosophische Facultät ihrem Decan auf, den etc. Nauwerk in seinem eigenen Interesse, wie im Interesse der Sache, zu warnen, dass er sich in seinen Vorlesungen innerhalb des Kreises wissenschaftlicher Erörterungen zu halten habe, wozu er bei seiner Habilitation die Berechtigung erhalten. Seine Erklärung, dass er die ihm gewordene Vorhaltung gebührend beherzigen und sich, da er eine Stellung bei der Universität als eine rein wissenschaftliche anerkenne, innerhalb der Grenzen halten werde, welche die Statuten der Facultät seiner Wirksamkeit vorschrieben, konnte als befriedigend betrachtet werden; wenigstens hielt die Facultät es nicht für nöthig, von der ihr durch §. 52 der Statuten eingeräumten Befugniss weiteren Gebrauch zu machen. Gleichwohl tauchten die Gerüchte, dass der Dr. Nauwerk die ihm zugegangene Ermahnung keineswegs beherzigt habe, vielmehr in seinen Vorlesungen beliebte Zeitfragen ohne wissenschaftlichen Gehalt in aufregender Weise zu besprechen fortfahre, immer aufs Neue wieder auf. Glaubwürdige Mittheilungen von Personen, die es mit der Ehre, Würde und der Wohlfahrt der deutschen Universitäten redlich meinen, bestätigten zwar diese Gerüchte und liessen kaum bezweifeln, dass der Dr. Nauwerk mit immer grösserer Rücksichtslosigkeit bestehende Staatseinrichtungen in einer Art bespreche, die eines öffentlichen Lehrers, Studirenden gegenüber, unwürdig ist. Zur völligen Gewissheit hat indessen er selbst die Unzulässigkeit seiner Vorlesungen zuletzt dadurch erhoben, dass er vor Kurzem seine erste Vorlesung durch den Druck in Leipzig veröffentlichen liess. Eine nun erfolgende nähere amtliche Nachforschung, in wie fern er, jener ihm von dem Decan der Facultät gemachten Vorhaltung und seiner eigenen Erklärung gemäss, die in der ersten Vorlesung angekündigte Richtung geändert habe, ergab mit Zuverlässigkeit, dass er seinen ursprünglichen Plan nicht nur nicht geändert, sondern vielmehr die in der ersten Vorlesung aufgestellten verderblichen Theorien weiter verfolgt, die Grundlagen der bestehenden Staatsverfassung mit Rücksichtslosigkeit angegriffen und zur Untergrabung der bestehenden Ordnung aufgefordert, wenn nicht geradezu Auflehnung gegen dieselbe gepredigt hat. — Diesem Unfuge ist durch die oben erwähnte Verfügung des Ministeriums gesteuert worden.“

Diesem Artikel trat der Betheiligte durch folgende Erklärung in der Haude u. Spenerschen Zeitung entgegen:

Der Artikel der „Allg. Preuss. Ztg.,“ welche durch eine Verfügung des Ministeriums der geistlichen etc. Angelegenheiten vom 1. d. herbeigeführte

---

Wiederholung dieser Vorlesungen untersagt, wurde von Hrn. Gneist für ungegründet erklärt.

Schliessung meiner Vorlesungen über Geschichte der philosophischen Staatslehre betrifft, veranlasst mich zu folgender Erklärung. Die allgemeine Anschauungsweise des Artikels ist zunächst Sache des Verfassers; er hat sein freies Urtheil, wie jeder Andere. Ausdrücke, wie „einseitige Besprechung von politischen Parteiinteressen", „politische Aufregung", „subversive, verderbliche Theorieen" und dergleichen eröffnen weiter nichts, als die Meinung des Verfassers und Gleichgesinnter. Bewiesen ist damit noch nicht das Geringste. Nach der entgegengesetzten, mit den umfassendsten Beweisen aus Geschichte und Vernunft gewaffneten, Ansicht dehnen sich gewisse Parteiinteressen über sehr grosse Kreise aus. Doch Hauptzweck dieser Erklärung ist, mehrere Thatsachenirrthümer des erwähnten Artikels bemerklich zu machen. 1) Die alleinigen, durch die Statuten der philosophischen Facultät mir vorgezeichneten, Grenzen bestanden darin, dass ich an Geschichte der Philosophie gebunden blieb, und nicht z. B. über Mathematik oder Landwirthschaft lesen durfte. Dieser Anforderung habe ich genügt. — Weiter erklären die Statuten nirgends, was „wissenschaftlich" sei, sie geben keine Grenzbestimmungen, überlassen also die Entscheidung darüber dem Urtheile jedes Lehrers. Auch ich war berechtigt, den Gegenstand meiner Vorlesungen so zu behandeln, wie ich es zweckmässig fand. Folglich habe ich den Statuten nicht zuwider gehandelt. Dies ergibt sich daraus, dass nicht von der Facultät, welche zunächst die Aufsicht über die Lehre führt, sondern von dem Ministerium der geistlichen etc. Angelegenheiten die Beendigung meiner Vorlesungen veranlasst worden ist. 2) In dem vom Decan der Facultät am 8. Decbr. aufgenommenen Protocolle habe ich mich nirgends anheischig gemacht, „die in der ersten Vorlesung angekündigte Richtung ändern" zu wollen. Vielmehr erklärte ich ausdrücklich, „dass ich mich bestreben würde, meiner Ueberzeugung gemäss der Aufforderung der Facultät zu entsprechen", indem ich mich an die Statuten hielte. 3) Die „Grundlagen der bestehenden Staatsverfassung" soll ich „mit Rücksichtslosigkeit angegriffen und zur Untergrabung der bestehenden Ordnung aufgefordert, wenn nicht gerade zu Auflehnung gegen dieselbe gepredigt" haben. Wo der Stoff zur Vergleichung und Beurtheilung der Gegenwart führte, habe ich mich stets allgemein gehalten, ohne besondere Beziehung auf Preussen. Rücksichten aber zu nehmen, ziemt am allerwenigsten Denen, welche sich mit wissenschaftlichen Forschungen beschäftigen. Was das Bestehende betrifft, so habe ich blos auf dem gesetzlichen Wege Behufs etwa nöthiger Veränderungen hingewiesen. „Auflehnung zu predigen" ist mir nicht eingefallen. 4) Ob meine Vorträge „in unwürdiger Weise" stattgefunden, ob meine Aeusserungen über Zeitfragen „ohne wissenschaftlichen Gehalt" gewesen seien, dies zu beurtheilen, überlasse ich Denen, welche meine Flugschriften gelesen haben. — Der mehr als zweideutige Ausdruck: „Anlocken" war sehr überflüssig. Dass das System der Freiheit reizender ist, als das entgegengesetzte, ist nicht meine Schuld; es war schon seit Jahrtausenden der Fall. — Endlich, wenn von „Unfug" gesprochen wird, so sehe der Verfasser zu, wie er einen solchen unerwiesenen Vorwurf verantworten will. Berlin, 6. März 1844. Karl Nauwerk.

Seitdem wurden noch mehrere Erklärungen gewechselt, das Ministerium forderte die philosophische Facultät zu einem Gutachten auf, das, wie es heisst, günstig für Hrn. Nauwerk ausfiel, später soll die Facultät auf eine andre Ansicht gekommen sein. Man sagt, dass aus diesen Verhandlungen wieder Unannehmlichkeiten für eins der Mitglieder der Facultät erwachsen seien. Die Zuhörer des Hrn. Nauwerk bewiesen ihrem Lehrer grosse Theilnahme; in Kiel war es bei den Studenten sogar im Werke, Hrn. Nauwerk einzuladen, er möge zu ihnen kommen.

In Freiburg wurde ein Sohn des verstorbenen v. Rotteck von der Staatsregierung gehindert, sich als Privatdocent zu habilitiren.

Es geht aus dem Thatsächlichen hervor, dass es sich darum handelt, Grundsätze zu finden, durch deren Anwendung 1) der Staat eine Garantie erhält, dass kein akademischer Lehrer unter dem Schutze der Lehrfreiheit offenbar gemeinschädlich wirken kann, und 2) die Universitäten eine

Garantie erhalten, dass nicht jede, an und für sich vielleicht ganz unschuldige, aber dem eben in den Ministerien oder am Hofe wehenden Winde nicht zusagende Doctrin für eine gemeinschädliche erklärt werden kann. Auch über die Zulassung der Privatdocenten sind Grundsätze aufzusuchen.

Litte nun das politische Leben in Deutschland nicht an einer organischen Schwäche, die, wie es scheint, unheilbar ist, jedenfalls im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts schwer zu heilen sein dürfte: so würde das Erste, was zu thun wäre, darin bestehen, dass neben den Staatsuniversitäten von Corporationen und Associationen einige neue Universitäten gegründet würden, wie in Belgien die université catholique u. die université libre, in England die London university auf diesem Wege gegründet worden sind. In Preussen z. B. wären Mittel vorhanden, ganz bequem drei neue Universitäten entstehen zu lassen: zunächst eine katholische, unter dem Protectorat der Bischöfe; dann eine altlutherische u. altreformirte (orthodoxe, pietistische) unter dem Protectorat der kirchlichen Zeloten; endlich eine liberale.

Wir wissen recht gut, dass in dem lieben Deutschland, wo die Majorität alle Tage zur Bureaukratie betet:

„Führe mich an deiner Hand
Wie ein Kind am Gängelband,“

ein solcher Gedanke ein Unding ist: den Regierten eine Thorheit, den Regierenden ein Aergerniss. Auch ist der Gedanke nur eine Hypothese. Wir sagen also: gäbe es neben den Staatsuniversitäten Universitäten, die von Corporationen oder Associationen gegründet und abhängig wären, so würde es um die Staatsuniversitäten bald besser stehen als es um sie steht, da die Concurrenz bis auf einen gewissen Punkt eine gar schöne und heilsame Sache ist.

Weil die Universitäten nun aber einmal im lieben Deutschland ein Regale sind wie die Post und das Salz, so muss man auf den Gedanken einer Concurrenz verzichten und auf Mittel sinnen, wie man sich das Bestehende erträglich macht.

Auch die Gerichte in unsern Staaten sind Staatsanstalten und stehen als solche unter dem Justizministerium. Die besondre Natur der Functionen der Gerichte hat es nun möglich gemacht, diese trotz ihrer Unterordnung unter das Justizministerium doch unabhängig von den möglicherweise wechselnden Ansichten der Justizminister zu machen. Man müsste für den öffentlichen Unterricht, zunächst für die Universitäten, Dasselbe thun.

Dasselbe natürlich auf andre Art, denn man kann den Professoren das, was sie lehren sollen, schon darum nicht codificiren, weil im Gebiete der Wissenschaft jeder Tag etwas Neues bringt.

Vielleicht wäre in einer Art Schul- und Universitätssynode, die man gründen könnte, eine Hülfe gegen die beiden oben bezeichneten Gefahren zu finden. Man müsste das bisher mehr zufällig und nach Belieben geübte Einfordern von Gutachten regeln. In Preussen bestehen 6 Universitäten, mit 26 Facultäten. Sollte es nun schwer sein, aus diesen etwa zu $^2/_3$ durch freie Wahl, zu $^1/_3$ durch ministerielle Ernennung, einen Ausschuss von etwa 32 Personen zu bilden, (z. B. aus jeder philos. Fac. 2, aus jeder andern 1), die sich, durch etwa 4 Ministerialräthe verstärkt, alljährlich einmal in Berlin versammelten, um als Universitätsrath ihr Gutachten über diejenigen Angelegenheiten der Universitätspflege abzugeben, bei denen die Interessen der Universitäten und Facultäten, der Docenten und der Studirenden betheiligt sind? Dieser Ausschuss wäre dann auch die geeignete Behörde, um als Jury über die Abberufung u. dgl. eines Docenten zu entscheiden. (Die Officiercorps und der französische Advocatenstand befinden sich bei einer ähnlichen Einrichtung wohl.)

Für die Zulassung oder Nichtzulassung junger Gelehrten zum Privatdocententhum ist es dermalen schwer, einen leitenden Gesichtspunkt aufzufinden. Als die Universitäten noch Corporationen waren und sich selbst verwalteten, waren natürlich die Facultäten es, die hier entschieden; sollen die Universitäten schlechtweg Staatsanstalten werden, so wird die Bewilligung der facultas docendi consequent in die Hände der Unterrichtsministerien zu legen sein.

Der Uebelstand aber, dass eine Verwaltungsbehörde in den Fall kommen kann, einem akademischen Docenten (mit Recht oder mit Unrecht) zu sagen, er habe nicht die wissenschaftliche Fähigkeit, das zu lehren, was der Docent lehrt, oder: seine Lehre sei nicht Wissenschaft, sondern unwissenschaftliches Raisonnement — dieser Uebelstand liesse sich auch durch eine blosse Partialreform vielleicht ganz beseitigen. Man dürfte nur einige zeitgemässe Aenderungen in der Organisation der Facultäten vornehmen — was ja wenig kosten würde.

So viel wir wissen, ist es in der medicinischen, in der juridischen und in der theologischen Facultät noch nicht vorgekommen, dass ein Unterrichtsministerium die Befähigung eines Professors zu dem, was er lehrt, verneint hat. Indem wir das Factum nun in der philosophischen Facultät erleben, haben wir (da die Professoren der philosophischen Facultäten nicht gerade für weniger begabt gelten als ihre Collegen in den drei andern Facultäten) zu vermuthen, dass die Organisation der philosophischen Facultät fehlerhaft sein müsse und diese Fehlerhaftigkeit die Mitglieder derselben möglicherweise zu Fehlern verführen könne.

Und so ist es. Das, was man eine philosophische Facultät nennt, ist ein wahres Chaos, das dringend einer Organisation bedarf.

(Schluss folgt.)

B. Europa.

β. Romanische Länder.

III. Spanien und Portugal.

Madrid. — „Der öffentliche Unterricht (schreibt ein progressistisches Oppositionsblatt), diese nothwendige Grundlage, auf welcher Völker wahre Fortschritte an sittlicher Kraft, wie an Reichthum und Macht machen, hat von Seite der Regierung und ihrer Bevollmächtigten in verschiedenen Provinzen, besonders in deren Hauptstädten die ganz besondere Aufmerksamkeit gefunden, die er dringend verlangte. Ein unwiderleglicher Beweis dafür ist der Eifer, mit welchem die Regierungschefs und die verschiedenen Provinzialcommissionen gemeinsam an Wegräumung der Hindernisse arbeiteten, die Unwissenheit und Aberglauben, das schreckliche Vermächtniss despotischer Regierung, der Entwicklung des Unterrichts entgegenstellen. Eine grosse Zahl Gemeinden geniesst heute schon vollständig die unermesslichen Wohlthaten, welche das Gesetz vom 21. Juli 1838 und nachfolgende Verordnungen dem Lande in Aussicht stellten. Man hat für den ersten Unterricht gesorgt, ohne den höheren zu vernachlässigen. In den meisten Städten findet man heute Bewahranstalten, Kleinkinderschulen, Schulen für den Elementarunterricht der Kinder wie Erwachsener, die angefeuert durch das, was um sie vorgeht, der traurigen Verwahrlosung ihrer Jugend nachzuhelfen wünschen, und das Alles verdanken sie ihrer Obrigkeit. Besonders muss hervorgehoben werden, dass die Provinzialregierungen durch alle Mittel, die das Gesetz ihnen erlaubt, gewiss zum höchsten Belang für das Wohl der Gesellschaft, den Unterricht und die Erziehung der Proletarierclasse sich ernstlich angelegen sein lassen — dieser noch in allen Ländern der Welt so unglücklichen Menschen, die, um das Fristen des armen Lebens bekümmert, selten für ihre menschliche Ausbildung zu sorgen vermögen. Wie gesagt, der höhere Unterricht wird über diesen Bemühungen nicht vergessen, die Universitäten des Landes sind reformirt worden, neue Lehrstühle gegründet, in den verschiedenen Provinzen Schullehrerseminare gestiftet, Schulen für Handel, Gewerbe, Landwirthschaft und Schifffahrt ins Leben gerufen worden. Wir hoffen, dass die Regierung und sämmtliche Behörden des Reichs auf diesem Wege beharren und in dieser Hinsicht wenigstens die Dankbarkeit des Volks gewinnen.“

C. Ausser Europa.

Die orientalischen Studien.

Calcutta, Aug. (A. A. Z.) Ich würde gern litterarische Neuigkeiten von hier geben, aber es geschieht so gut als nichts. Niemand hat Zeit,

sich aus Liebhaberei mit Litteratur zu beschäftigen, und die Regierung hat allen Sinn für die Nothwendigkeit, etwas für orientalische Studien zu thun, verloren. Unter den grossen Generalgouverneuren Warren Hastings, Lord Wellesley und Lord Hastings legte man einen Werth auf wissenschaftliche Untersuchungen; man glaubte, dass es einer Regierung wohl anstehe, das Land, das sie verwaltet, zu kennen und kennen zu lehren; man hielt dafür, dass Kenntniss orientalischer Sprachen und Litteratur einen Beamten im Orient in den Stand setze, seine Pflichten besser zu erfüllen, und es wurde daher ein Ziel für den Ehrgeiz eines jeden, sich darin auszuzeichnen. Auch hatte ein Theil der Beamten weniger zu thun und sie waren besser bezahlt. Man verlangte, besonders nach der Stiftung des College Fort-William, mehr von den angehenden Beamten, und die öffentlichen Examen in Gegenwart des Generalgouverneurs waren ein mächtiger Antrieb zum Studium, die Professoren am College hatten Zeit und Hülfsmittel aller Art, sich durch Werke einen Namen zu machen, und die Subscriptionen der Regierung fehlten nie, wenigstens so weit, dass sie für die Druckkosten entschädigten. Alles dies hat aufgehört; man empfiehlt sich jetzt der Regierung durch orientalische Kenntnisse nicht mehr, ein junger Mensch, der ankommt, wird auf sechs Monate oder ein Jahr in die Provinzen geschickt, einen Localdialekt sprechen und schreiben zu lernen, hierauf für befähigt erklärt und zum Assistenten in einem District gemacht, wo die zunehmende Schreiberei seine Zeit wegnimmt. Ausser einigen Missionären in Bombai sind es nur noch Officiere, die sich um Studien kümmern, theils weil sie in den Garnisonen freie Zeit haben, theils weil es für sie noch etwas werth ist, sich einen Namen zu machen, indem es ihnen Aussicht gibt, im diplomatischen Dienst oder in ausserordentlichem Civildienst in neuerworbenen Ländern, wie in Assam, Sind u. s. w., oder in schwierigen Districten, wie Bundelkund, verwendet zu werden. Diese Vernachlässigung der orientalischen Litteratur hat ihre Wirkungen auf die Eingebornen ausgedehnt, welche ebenfalls nichts mehr thun, seit sie sehen, dass ihre europäischen Herren keinen Werth darauf legen; den gelehrteren unter ihnen fehlt es gewöhnlich an Mitteln, die Reicheren ahmen entweder die Europäer nach, oder halten sich in Missmuth auf ihren Gütern auf, wo sie in ihrer stupiden Indolenz verkümmern und ihre Zeit mit kindischen Vergnügungen zubringen. Es ist gerade noch so viel Eifer übrig, um die gelehrten Gesellschaften hier, in Bombay und Madras, aufrecht zu halten, aber das Leben ist verschwunden; James Prinsep war der letzte, der einen Theil seines unermüdlichen Eifers andern mitzutheilen wusste, und jetzt ist Niemand mehr da, in dem der Geist der früheren Zeit lebte, als etwa Hodgson, der aber in Nepal von dem Rest der Welt abgeschieden ist; doch gehörte nur ein Generalgouverneur dazu, der einigen Sinn dafür hätte, um Indien von diesem Schlaf zu wecken, denn das Unglück war, dass eine Reihe von Generalgouverneuren gekommen ist, von denen keiner sich um Wissenschaft bekümmerte. Lord Amherst that nichts dafür, Lord W. Bentinck eher dagegen, Sir Ch. Metcalfe in seinem Provisorium hob alle Unterstützungen, die noch gebräuchlich waren, auf, Lord Auckland hatte einigen Sinn für Naturwissenschaften, that daher auch Etwas für Botanik und Geologie, was alles dankenswerth ist, aber nichts für andere Wissenschaften; endlich Lord Ellenborough hat gar keinen Sinn für etwas anderes, als was er für Politik hält. J. Prinsep kämpfte allein zehn Jahre lang gegen diese Gleichgültigkeit der Regierung, und erhielt das wissenschaftliche Leben in Indien mit dem Opfer seines Vermögens und am Ende seines Lebens wach, aber seit seinem kläglichen Tod ist Niemand mehr, der moralischen oder politischen Einfluss genug hätte, um den Schlendrian der Bureaukratie zu elektrisiren.

VI. Miscellen.

Gutachten über Ruthardt's Methode.

Der Unterzeichnete ist von der verehrlichen Redaktion in dem erst

während des Monats Februar l. J. ihm zugekommenen Novemberhefte der Revue v. J. S. 54 aufgefordert worden, sein auf Befehl des k. bairischen Ministeriums des Innern abgefasstes Gutachten über Ruthardt's Methode zum Abdruck einzusenden. Nach den verschiedenen über diese Methode öffentlich ausgesprochenen Urtheilen wird wohl kein Leser der Revue in seinem Gutachten etwas Erhebliches finden können; um so weniger, da dasselbe keine Recension ist, wie sie für eine gelehrte Zeitschrift zu machen gewesen wäre, sondern eine für die genannte hohe Stelle bestimmte Beantwortung der Frage: ob Ruthardt's Methode allgemein einzuführen sey, oder nicht? Wenn aber der Unterzeichnete ungeachtet dieser Ueberzeugung dennoch sein Gutachten zum Drucke abgibt, so geschieht es einerseits, um der schmeichelhaften Aufforderung Folge zu leisten, anderseits aus Rücksicht darauf, dass dem Vernehmen nach vor Kurzem von Seiten des Ministeriums d. I. in München der Befehl an alle bairische Studienanstalten ergangen ist, erwähnte Methode einzuführen; wobei er beiläufig glaubt bemerken zu müssen, dass sein Freund, Studienrektor u. Kreisscholarch Dr. Held in Baireuth, durch seine ebenfalls auf höheren Befehl angestellte Prüfung des Ruthardt'schen Vorschlags auf das gleiche Resultat mit ihm gekommen sei. Die Abschrift des Gutachtens ist nach dem Koncept gemacht. In der unterm 22. September 1842 eingesandten Reinschrift mögen einzelne Ausdrücke anders lauten, ohne dass dieselbe irgend eine wesentliche Veränderung enthielte.

Die ganze Richtung der Gedanken, so wie die Hauptgrundsätze, welche *Ruthardt* bei seinem Vorschlag u. Plan befolgt, sind so gesund und so sehr dem wirklichen Bedürfnisse angemessen, dass man von ihrer durchgängigen Anwendung im Unterrichte das Beste erwarten dürfte. Die Begründung des Sprachunterrichts auf das Gedächtniss, das nach den ganz verwerflichen Lehren eines *Stephani* u. andrer Neuerer in vielen Schulen längere Zeit brach gelegt wurde, der Ausschluss der encyklopädischen Bestrebungen aus dem Ganzen und Einzelnen der Unterrichtsfächer, die Bestimmung eines ganz mässigen, konkreten Lernstoffes, an dem sich allmählich durch beständige Wiederholung und durch mannichfaltige Anknüpfung verwandter Gegenstände die Sprachkenntniss und Sprachgewandtheit als um einen festen, dauerhaften Kern ansetzen soll, die Ermässigung aller Aufforderungen der Schule an den Schüler auf das, was alle leisten können, das Verweilen auf der niedern Stufe, bis der Schüler auf dieser ganz sicher und einheimisch geworden ist, das Ineinandergreifen des Lehrstoffs aller Classen derselben Anstalt, das Bedürfniss, jeden Lehrstoff zum Gegenstand der vielseitigsten Thätigkeit für Lehrer und Schüler zu machen, — Dieses Alles und vieles Andre ist von R. mit einer Wahrheit und Ueberzeugungskraft dargelegt worden, wie nicht leicht von einem andern Schriftsteller, der über die Kunst des Unterrichtens oder über Lehreinrichtungen geschrieben hat. Solche Grundsätze, die offenbar einer tiefen und umfassenden Kenntniss der Schule, ihrer Bedürfnisse und Mittel, wie ihrer Zwecke, entstammen, müssten an und für sich schon für jede darauf begründete Methode das günstigste Vorurtheil erwecken, wenn nicht die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens bewiese, dass auf einen und denselben Grundsatz verschiedenartige Methoden gebaut werden können, und dass es eigentlich keinen andern sichern Prüfstein jeder Methode gebe, als die Erfahrung. Nun beruft sich zwar R. auf Proben, die von tüchtigen Lehrern mit seiner Methode angestellt worden seien, wie auf Erfahrungen, die er selbst, wiewohl nicht im öffentlichen Schulunterrichte, mit derselben gemacht habe; und der Geist der Wahrheit, welcher durch R.'s ganzes Buch durch von jedem Leser empfunden werden muss, macht es glaublich, dass es in R.'s Sinn vollkommen wahr sei, wenn er in eignen und fremden Erfahrungen nur günstige Resultate gefunden hat. Aber er selbst bezeichnet S. 224 die gemachten Versuche als vereinzelte, spärliche Versuche, und bekennt S. 225, selbst nur hinsichtlich des lateinischen Stils eine be-

stimmte Erfahrung gemacht zu haben.* Wenn daher über die Anwendbarkeit der bezeichneten Methode ein Gutachten abgegeben werden soll, so muss zuallererst bemerkt werden, dass dasjenige nicht vorhanden sei, was über deren Anwendbarkeit eigentlich zu entscheiden hätte, nehmlich eine zuverlässige auch zu uns herüberreichende Erfahrung. Sieht man von der Erfahrung ab, so bleibt nur noch die Vergleichung der vorgeschlagenen Methode mit dem übrig, was jeder im Unterricht bisher zweckmässig oder nachtheilig gefunden hat, wonach ein Urtheil gegeben werden kann. Und hienach glaube ich denn nach ernstlicher Prüfung des R.'schen Plans dasjenige als richtig bezeichnen zu müssen, was der Verf. der Recension in No. 67 des Tit. Blattes zum Mblatt (1842) von dem R.'schen Unterrichtssystem rühmt, zugleich mit den Voraussetzungen und Bedenklichkeiten, welche derselbe anfügt. Die Ausführung des vorgelegten Plans ist, um mich der eigenen Worte R.'s S. 224 zu bedienen, jedenfalls gefahrlos, (wenn sich die rechten Lehrer dazu finden) und im Vergleich mit der bisherigen Praxis auch Hoffnung gebend. Sie ist gefahrlos, weil sie kein fremdartiges Element in den Unterricht hineinbringt, und nichts von dem entfernt oder alterirt, was durch die bestehenden Verordnungen und die Bedürfnisse unsrer Schulen geboten ist; sie ist Hoffnung gebend, indem sie verspricht, die Thätigkeit der Lehrer nebeneinander und die der Lehrer und Schüler untereinander zu koncentriren und zu beleben, und das, was in unseren Schulen dem Material nach das wichtigste ist, künftighin zu einem sichreren und festeren Eigenthum unsrer Schüler zu machen, als dies bisher erzielt werden konnte; wie sie denn auch die Aussicht gewährt, dass durch die Belebung des Sprachunterrichts, die ihr nächster Zweck ist, die Lebendigkeit in der Auffassung und Verarbeitung in den andern Unterrichtsfächern gewinnen werde.

Diesem nach ist meine Meinung, dass es zweckmässig und wünschenswerth wäre, in einigen lateinischen Schulen und ersten (jüngsten) Gymnasialklassen des Königreichs, bei deren Lehrern sich die Neigung, und bei deren Schülern sich die nöthige Vorbereitung zur Anwendung der von R. angegebenen Methode vorfindet, einen Versuch mit Einführung derselben vorzustellen, und nach ein- oder zweijähriger Anwendung dieser Methode, so wie nach genauer Erhebung ihrer Resultate dieselbe auch den andern Anstalten des Königreichs zur Annahme anzuempfehlen, soferne diese Resultate sich als günstig herausstellen werden.

Eine gleichzeitige und allgemeine Einführung dieser Methode in den gelehrten Schulen des Königreichs scheint mir nicht räthlich, und ohne Vorbereitung durch zwei neue Einrichtungen nicht einmal möglich zu sein.** — R. verweist S. 66 u. 212 seines Buchs in die preussische Sexta diejenige grammatikalische und lexikalische Grundlegung, ohne welche die erst in Quinta beginnende eigentliche Anwendung seiner Methode unmöglich wäre. Da aber unsre erste (jüngste) Classe der lat. Schule der preussischen Quinta entspricht, und bei den meisten Studienanstalten seit der Aufhebung der Vorschulen unterhalb der ersten Classe der lat. Schule keine Veranstaltung mehr für den lat. Elementarunterricht vorhanden ist, welche demjenigen entspräche was R. für Sexta fordert, so wird der Anfang mit Einführung dieser Methode entweder nur da gemacht werden können, wo sich noch eine Vorschule für die erste Classe der lat. Schule erhalten hat, oder erst dann, wenn solche Vorschulen wieder hergestellt sein werden. Ebenso verlegt R. S. 138 vergl. mit S. 212 in die preussische Quarta, welche unsrer zweiten Classe der lat. Schule entspricht, den vorbereitenden Kurs

---

* Der Verfasser des Gutachtens hat vom Anfang des J. 1843 an bis zum August desselben Jahres auch beim Gymnasium in Nürnberg in der Classe Ia der lateinischen Schule, (der dritten von unten), einen Versuch mit der R.'schen Methode gemacht. Diese Zeit war aber zu kurz, als dass ein bestimmtes Ergebniss sich hätte herausstellen können.

** Hier ist eine im Gutachten gegebene vergleichende Zusammenstellung preussischer und bairischer Classeneinrichtungen weggelassen worden.

des Griechischen, indem er dieser Classe fürs Griechische ganz dieselbe Bestimmung anweist, wie der Sexta fürs Lateinische. Nun aber ist nicht nur in unsrer zweiten Classe der lat. Schule das Griechische ausgeschlossen, sondern es soll seit etlichen Jahren auch in unsrer dritten Classe der lat. Schule, welche der preussischen Untertertia entspricht, das Griechische nicht mehr gelehrt werden. So wenig ich nun den Anfang der griechischen Sprache in der zweiten Classe der lat. Schule für heilsam hielte, so nothwendig erscheint mir derselbe in der dritten Classe, um mit den Schülern bis zu Ende des Gymnasialkurses das zu Stande zu bringen, was das Gymnasium in griechischer Sprache leisten soll, und die Anwendung der R.'schen Methode aufs Griechische, wobei dieselbe ganz besonders viel ausrichten könnte, macht den Anfang des Elementarunterrichts darin für die dritte Classe der lat. Schule unerlässlich. Noch glaube ich ausdrücklich bemerken zu müssen, dass hienach zwar der Anfang im Griechischen ein Jahr später, als R. will, gemacht werden könne, nicht aber im Lateinischen: so dass zur Einführung dieser Methode mir eine Vorschule für das Normalalter vom 9ten aufs 10te Jahr, entsprechend der preussischen Sexta, unumgänglich nothwendig erscheint.

Aber ohne diese in äusseren Einrichtungen liegenden Hindernisse glaube ich die allgemeine, gleichzeitige Einführung der Methode (durch eine den Rektoraten und Subrektoraten zugehende Weisung) als nicht räthlich bezeichnen zu müssen.

Einmal, weil in einer doch rein praktischen Sache bestimmte und zuverlässige Erfahrungen über ihre Ausführbarkeit und gleichmässige Anwendbarkeit gesammelt werden sollten, bevor sie normales Ansehen erhält.

Zweitens, weil nach R.'s eigenen wiederholten Erklärungen, wie S. 92, 100, 103, 111, 154, 222 u. a. St. diese Methode eine gesteigerte Geistesanstrengung vom Lehrer fordert, der nicht alle Lehrer gewachsen sein werden, und weil diese gesteigerte Geistesanstrengung nur von denjenigen erwartet werden kann, welche die eigene, freie, belebende Lust zu diesem allerdings sehr einladenden Versuche mitbringen: wogegen ebenfalls nach R.'s eigener Aeusserung S. 103, 223 u. anderswo gerade hier ein den Stoff und die Methode erstickender Mechanismus ganz besonders zu fürchten ist, den die listige Bequemlichkeit mancher Schüler leicht auffinden wird, und dem nur die lebendigste, allseitige Thätigkeit des Lehrers in Verwendung des gegebenen Lehrstoffs mit Erfolg begegnen kann. Die geneigtesten Lehrer, sagt R. S. 226, werden auch die geeignetsten sein: woraus nothwendig folgt, dass die ungeneigten auch ungeeignet sein, nichts Gutes aus der Sache machen werden. Die Aufgabe der Methode ist, besonders nach S. 177, nicht den Sprachschatz, sondern den Sprachgeist den Schülern mitzutheilen. Es wird aber manche Lehrer geben, welche, vor der Hand bei ihrer Weise belassen, ihren Schülern mindestens etwas vom Sprachschatze beibringen können, aber zur Annahme einer ihnen neuen und unwillkommenen Methode genöthigt, weder das Bisherige, noch das Andre, Neue, leiten könnten.

Drittens ist die allgemeine, gleichgültige Einführung der Methode nicht räthlich darum, weil manche ältere oder gedächtnisschwache Lehrer den Lernstoff ihrer Schule, den sie nach S. 37 und 86, und auch nach der Natur der Sache ganz fertig in ihrem Gedächtniss haben müssen, so dass sie beim Abfragen und Anwenden der Sätze selbst das Buch nicht gebrauchen dürfen — sich entweder gar nicht, oder nicht so schnell, als es sein müsste, aneignen werden; auch darum, weil immer der Lehrer der höheren Classen den Lernstoff der jüngeren nach S. 225 ganz in seiner Gewalt haben muss: woraus folgt, dass der Vorsteher der Anstalt, wie der Lehrer der obersten Classe, den gesammten Lernstoff aller Classen ihrem Gedächtniss bis zur vollkommenen Fertigkeit eingeprägt haben müssen, um je nach ihrem Berufe die Methode entweder selbst auszuüben oder ihre Anwendung zu kontroliren; was wohl die allerwenigsten in kurzer Zeit leisten können.

Endlich möchten die oben empfohlenen Versuche auch darum einer allgemeinen gleichzeitigen Einführung der Methode vorzuziehen sein, weil

ihre Wirksamkeit von R. selbst, z. B. S. 116, 138, 141, 144, 153, 199 abhängig gedacht wird von einem Grade freier Selbstthätigkeit der Schüler, der sich meiner Ueberzeugung nach nur bei einem kleinen Theile derselben wirklich vorfindet, und der sich erst bei der Mehrzahl aus und in der Anwendung der Methode entwickeln müsste; weil, wie R. S. 142 selbst zugibt, die Methode, wenigstens in den höhern Schulklassen, sich doch nur an den bessern Köpfen bewähren könnte; weil es demnach möglich wäre, dass diese Methode sich mit einer gleichförmigen Fortführung der auf gleicher Altersstufe stehenden Schüler (die Classe der lat. Schule, in welcher mit der Methode der Anfang zu machen wäre, hatte in Nürnberg im Schuljahr $18^{41}/_{42}$ zweiundfünfzig, in Amberg fünfundsechszig, in Passau neunundsiebzig Schüler) nicht recht vertrüge, sondern vielmehr bei ihrer Anwendung ein kleiner, besserer Theil schnelle, ein grosser Theil aber keine oder ganz geringe Fortschritte machte; weil die „unbegränzte Nachsicht," die R. S. 90, 91 und anderswo namentlich auf der untern Stufe dem Lehrer gegen den Schüler zur Pflicht macht, und welche allerdings zu seinem System gehört, ein solches Zurückbleiben der grösseren, bequemeren Hälfte der Schüler befürchten lässt; zuletzt auch weil der von R. für jede Classe geforderte Lernstoff zum Gebrauch der obern Classen der lat. Schule und der vier Gymnasialklassen erst mit möglichster Umsicht und Sorgfalt ausgewählt werden müsste, und die von R. für die untere Stufe der Schüler bestimmten loci memoriales, nach seinem eigenen Bekenntnisse S. 329, 347 in drängender Eile gesammelt, zwar dem ersten Bedürfnisse nicht aber allen Anforderungen entsprechen.

Aus diesen Gründen glaube ich, können die weisen Absichten S. K. M. in dieser Sache nur dadurch erreicht werden, dass

die Einführung der R.'schen Methode fürs erste einzelnen lateinischen Schulen und Gymnasien gestattet wird, bei denen sich

erstens die Mehrzahl der Lehrer zur Annahme und Befolgung derselben bereit erklärt, zweitens die äusseren Vorbedingungen zur Einführung dieser Methode vorfinden; ferner dadurch, dass

bei den lat. Schulen des Königreichs eine Vorschule für die erste Classe, wo eine solche nicht mehr oder noch nicht besteht, errichtet, und den Rektoraten derselben gnädigst gestattet wird, das Griechische wieder in der dritten Classe der lat. Schule, wenigstens mit Anfang Januars, beginnen zu lassen; ferner dadurch, dass künftighin bei Prüfungen der Kandidaten des Studienlehramts durchgängig Kenntniss dieser Methode gefordert, und endlich dadurch, dass

einige mit den Bedürfnissen der Jugend und dem betreffenden Material vertraute Schulmänner gnädigst beauftragt werden, den für eine etwaige spätere allgemeine Einführung der R.'schen Methode benöthigten Lernstoff, vorzugsweise für die zwei oberen Classen der lat. Schule und der Gymnasialklassen nach R.'s Plan, aus lat. und gr. Classikern zu sammeln.

Für die Leser, welche mit den bair. Schuleinrichtungen nicht bekannt sind, möchte zum Obigen anzufügen seyn, dass die lat. Schule, die früherhin fünf Classen fürs 9te bis 14te Lebensjahr hatte, 1829 sechs Classen vom 8ten bis 14ten Jahre bekam, 1830 aber auf fünf oder nach Umständen vier, später auf nur vier, mit dem Anfang des Unterrichts im 10ten Lebensjahre, beschränkt dann in Folge vielfach hervortretenden Bedürfnisses wieder da und dort Vorschulen zum lat. Schulunterricht vor dem 10ten Jahre errichtet, aber diese Vorschulen durch spätere Verordnungen wieder aufgehoben worden sind, so dass nur ganz wenige Anstalten den lat. Schulunterricht vor dem 10ten Jahre beginnen, und die bei weitem grösste Mehrzahl der zu Studien bestimmten Schüler bis zur Vollendung des 9ten Lebensjahres in den deutschen Schulen verbleibt.

Schönthal, am Ende Februar 1844.

C. L. Roth,
Ephorus des k. Seminars, früher Gymnasialrektor in Nürnberg.

ERSTE SECTION.
Abhandlungen.

Aphorismen
›r den naturwissenschaftlichen Unterricht.

rof. Dr. *A. Tellkampf,* Director der höhern Bürgerschule in Hannover.

Wie kommt es nur, dass man noch immer nicht darüber ›inen ist, wie weit die Naturwissenschaften in den Kreis s Jugendunterrichts gehören, ja dass man sich hier und da ›ieden genug gegen ihre Theilnahme auflehnt oder sie doch ›n geringfügigsten Maasse zulassen möchte? Die objective ›utung des Gegenstandes kann in unsern Tagen doch un-ch verkannt werden: wer auf ein halbes Jahrhundert zurück- und den Fortschritt der Zeit bis zu seinen Quellen verfolgt, das Streben nach einer tiefern Ergründung der Natur als der wesentlichsten Momente in der gegenwärtigen Entwick-les Menschengeistes betrachten. Und seit es der unermüd- Forschung gelungen, von so manchem vieltausendjährigen mniss der Natur den Schleier abzuheben und im Schooss ›ütterlichen Erde einen Reichthum von Schätzen, eine Fülle räften zu entdecken, wie frühere Geschlechter sie nie geahnt: ingen von allen Seiten Bedürfniss und Neigung heran, über ›euen und wunderbaren Erscheinungen Kunde und Verständ-›u empfangen. Man fühlt sich innerlich gedrungen, äusser-genöthigt, das Unglaubliche mit eigenen Augen zu schauen, nbegreifliche sich zu erklären, das Verwickelte auseinander-›n, und unter dem störenden Andrange verwirrender Erschei-n das Bewusstsein ihrer Ordnung und Gesetzlichkeit zu nen. Und wirklich muss ein solches Bedürfniss in einem sich regen, der mit gesunden offenen Sinnen die Frische Geistes verbindet, die nach Erkenntniss der Wirklichkeit und nicht vor der Zeit gegen die lebensvollen Eindrücke Natur abgestumpft worden ist.

Sollen aber nur persönliche Neigung, sollen Bedürfniss und vermitteln, was von diesem reichen, anziehenden Stoffe Höhergebildeten zugeführt wurde? Reicht es hin, dass Dieser Jener sich mit irgend einem Zweige der Naturwissenschaf- – vielleicht spielend und oberflächlich — beschäftige, wäh-der Mehrzahl durch ihren Bildungsgang kein directer Anlass ›den, sich um sie zu bekümmern? Mancher wird freilich › Fragen verspätet und längst durch den Lehrplan unsrer

Schulen beseitigt finden: sehen wir doch schon seit geraumer Zeit den naturwissenschaftlichen Unterricht in die meisten höheren Bildungsanstalten unsers Vaterlandes eingeführt und neben der Geschichte und Geographie ebenfalls der Naturgeschichte und Physik ihren Platz eingeräumt. Aber wer wird behaupten wollen, dass es damit gethan sei? Die Schwierigkeit, das Rechte zu treffen in Auswahl und Methode, sich zu beschränken und dennoch Wesentliches nirgends zu versäumen, ist hier sicherlich grösser, als auf jedem andern Gebiete des Unterrichts. Wie leicht kann also bei der besten Absicht gefehlt werden! Da liegt dann aber der Anlass zur Anfechtung von Seiten des sog. Humanismus ziemlich nahe, und man darf sich nicht darüber wundern, wie das ältere Bildungsprincip, gestützt vom Bewusstsein seiner Tüchtigkeit und der Ueberzeugung seiner historischen Berechtigung, die Angriffe des jüngern dadurch am entschiedensten zurückzuweisen sucht, dass es vor Allem die Angemessenheit eines ausgedehntern naturwissenschaftlichen Unterrichts bekämpft oder doch in Zweifel zieht. Und in der That lässt es sich nicht wohl leugnen, dass von manchen unsrer neugegründeten Realschulen, die hauptsächlich durch Aufnahme einer bedeutenden Anzahl naturhistorischer, physikalischer und chemischer Lectionen ihren Begriff zu realisiren gesucht, andere Fächer des Unterrichts zu sehr zurückgesetzt erscheinen. Alle Ueberschätzung und Uebertreibung des naturwissenschaftlichen Unterrichts aber auf Kosten dessen, was der Ausbildung des jugendlichen Geistes zum Theil in noch viel höherm Grade Bedürfniss ist, fordert dann nur zu leicht die gegnerische Ansicht heraus, es möge doch wohl ein Irrwahn und Missgriff der Zeit sein, Kenntniss der Naturwissenschaften als wesentliches Moment der höhern Bildung zu betrachten, und zum Seelenheil der Einzelnen wie zum Wohle des Ganzen kehre man besser zum alten Regime zurück.

Aber ist es denn auch wirklich an sich so klar und einleuchtend, dass den Naturwissenschaften überhaupt an unsrer modernen Bildung — und speciell an unsrer Schulbildung — ein bedeutender Antheil gebühre? Man will Gründe, man will Beweise für solche Behauptung, und hat Recht darin. Oder soll man sich etwa überführt erklären durch die blose Hinweisung auf Dampfmaschinen, Chlorbleichen, Cattundruckereien und alle jene zahllosen Thätigkeitsäusserungen eines colossalen Fabrikwesens, das mit Polypenarmen den Erdball immer enger und dichter umstrickt? Diese siegreichen Eroberungen des mechanischen Genie's, des rastlosen Gewerbfleisses, sind gewiss sehr nützlich, sehr schätzenswerth, sehr interessant für den gereiften Beobachter; aber sie sind nun und nimmermehr ein Grund, dass wir von der unschätzbaren Zeit und Kraft der Jugendjahre ein gutes Stück darauf verwenden sollen, uns mit ihnen bekannt zu

machen, um Kräfte, die seit Anbeginn der Welt in der gesammten Schöpfung gewaltet, aus den Kesseln, Tiegeln und Räderwerken unsrer Fabriken kennen zu lernen.

Welche ganz andere Rechte hat — ganz abgesehen von jenen tausendfältigen Anwendungen ihres Reichthums — die Natur an sich auf unsre Beachtung, unsre liebevolle Theilnahme, unser sorgsames Studium! Die grosse Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts für alle höhere, umfassende Geistesbildung liegt eben darin, dass die Eigenthümlichkeit des Gegenstandes Sinn und Denken nach einer Richtung hin beschäftigt und ausbildet, die nur zu lange in unsern Schulen zu nicht geringem Nachtheil der Einzelnen und der ganzen Volksbildung entweder völlig vernachlässigt oder doch nur in sehr dürftiger Weise verfolgt wurde. Denn es ist wahrlich nicht gleichgültig, ob in jener Zeit der Entwicklung, wo alle Kräfte des Körpers wie des Geistes frisch und elastisch, Sinne und Gedanken auf immer neuen Erwerb gerichtet sind, das Auge für die klare Auffassung der uns umgebenden Schöpfung, der Geist für den Reichthum ihrer Formen, das Gemüth für die bewunderungswürdige Harmonie einer Erscheinungswelt voll buntester Mannigfaltigkeit aufgeschlossen werde. Schon der Knabe soll — nicht etwa mit flüchtigem Blick und unklarem Bewusstsein, sondern scharf und besonnen — Thiere, Pflanzen und Gesteine, so wie später auch die allgemeinen Phänomene der Körperwelt beachten lernen, damit er einst mit geschärftem Blick und Urtheil die Erscheinungen der Aussenwelt auffassen und nicht Gefahr laufen möge, ohne Aufmerksamkeit und Theilnahme, ohne Einsicht und Verständniss an den anziehendsten Werken der Natur oder der Kunst vorüberzugehn. Oder wäre diese Gefahr nicht etwa zu besorgen von einer Jugendbildung, wie die, unter welchen wir Aelteren fast ohne Ausnahme emporgewachsen sind? — die in der Regel jede Beschäftigung mit der Sinnenwelt verschmähen und sich blos auf das Reich der Gedanken beschränken zu müssen glaubte? Wenn geistvolle Ausländer uns zerstreut, träumerisch, phantastisch, unpractisch nennen, trägt nicht die Gleichgültigkeit, womit man in unserm frühern Erziehungssystem recht absichtlich versäumt hat, der Betrachtung der sinnlichen Welt ebenfalls ihr Recht angedeihen zu lassen, wenigstens einen Theil der Schuld? Oder gienge uns Deutschen etwa (wie Steffens behauptet), die Fähigkeit zur Betrachtung der objectiven Natur, jener Räthsel und Phänomene der Sinnenwelt ab, und hätten wir die rechte Organisation dafür nur bei andern Völkern zu suchen?

Man kann das Eingehen auf eine sinnige und verständige Naturbetrachtung für die Jugenderziehung sehr hoch anschlagen, ohne doch desshalb im mindesten die gerade in dieser Beziehung überwiegende Macht der sittlichen Ideen zu verkennen, für deren Entwicklung andere Unterrichtsfächer die Grundlage bilden.

Die Beschäftigung mit den Naturwissenschaften gelte uns in der That immer nur als secundäres Moment der allgemeinen höheren Bildung unserer Zeit — aber zugleich als ein ganz unentbehrliches Element derselben, wenn wir mit unserm Urtheil nicht ausserhalb derselben stehen wollen. Nicht nur in Einzelnen hat die Zeit den Drang erregt, sich mit der Natur zu beschäftigen: es ist dieses Bedürfniss allmählig in die Masse der Nation eingedrungen. Naturkenntniss soll nicht länger ein Privilegium weniger Auserwählter, sie soll ein Gemeingut aller Gebildeten, und Ignoranz in ihrem Gebiete künftig ebensowohl eine Schmach sein, als wenn Jemand die Götter und Helden Homers nicht kennt.

Dass es aber dahin gekommen, ist freilich nicht die Wirkung einer unbefangenen und tiefer eingehenden Prüfung dessen, was der vollständigen Bildung des Menschengeistes Noth thut; es ist jene materielle Gewalt, womit die losgebundenen Geister der Natur das Leben der Völker beherrschen und die Sinne gefangen nehmen. Und gleiche Thorheit wär's, diese Gewalt zu verkennen oder gering zu achten, sie zu fürchten oder zu schmähen, weil sie titanisch sich zu erheben scheint wider des Geistes Macht und Herrschaft. Leicht bewahrt er sich diese und dehnt sie noch mächtiger aus, wenn er es nicht verschmäht, hinabzusteigen in die Tiefen der Naturforschung, mit dem Zauberstabe der Erkenntniss die schlummernden Kräfte zu wecken, die im Gestein, in Luft und Wasser wohnen, und sie zu bändigen zu heilsamem Dienste der Menschheit.

Es ist gar keine Frage, dass jener plötzlich erwachte Respect vor der praktischen Bedeutung der Naturwissenschaften den in so vielen Städten Deutschlands erstandenen sogenannten Realschulen die besten Dienste geleistet, sie vielleicht zum Theil ins Leben gerufen hat. In dankbarer Anerkennung hat man daher hin und wieder geglaubt, den naturwissenschaftlichen Unterricht als eigentlichen Mittelpunkt des gesammten Unterrichts dieser Anstalten bezeichnen zu müssen. Oder ist man aus theoretischer Gewissenhaftigkeit auf diesen Einfall gekommen? Die neuen Schulen waren da; aber mit welchem Rechte? Man musste ihnen doch zunächst die Berechtigung ihrer Existenz vindiciren. Denn wir Deutschen sind ein gründliches Volk: ein frisches, thatkräftiges Leben und Wirken an sich genügt uns nicht; so lange wir nicht ein Princip herausgebracht — oder hineingebracht — fühlt unser Gewissen sich beengt und beklommen. Diese Verlegenheit aber war mit einem Mal gehoben, sobald man nur in den Naturwissenschaften das gewünschte Centrum erblickte. Freilich bedachte man wohl nicht hinlänglich, indem man diesen eine solche Geltung einräumte, wie sehr die neuen Bildungsanstalten durch die nothwendigen Consequenzen eines solchen Princips Gefahr liefen, höhere Pflichten zu versäumen und in völlig ver-

kehrte Bahnen zu gerathen. Die Entwickelung des Denkens und der Gewinn eines reichen Schatzes von Vorstellungen und Begriffen durch den Unterricht in Sprachen, Religion und Geschichte, so wie die Gewöhnung an die abstracten Form- und Grössenbeziehungen der Mathematik, sind Forderungen unsers Erziehungssystems, welche nie gestatten werden, dass man in Schulen, die einer allgemeinen, höheren Ausbildung der Jugend gewidmet sind, die Naturwissenschaften als die eigentliche Mitte des Unterrichts betrachte. Eine solche Ansicht kann leicht zu argen Missverständnissen über die wahre Bestimmung der neuen Bildungsanstalten führen und ihnen den Charakter von Gewerbschulen aufdrängen, mit denen sie ohnehin oft genug — und unbegreiflicherweise nicht selten sogar von gelehrten Männern — verwechselt werden.

In welcher Weise, in welchem Umfange die Physik in den Unterricht unserer Schulen eingreifen solle, ist zwar schon lange und vielfach genug Gegenstand des Nachdenkens und der Erörterung erfahrener Lehrer des Fachs gewesen; aber wie viel fehlt noch daran, dass man zu einer befriedigenden Ansicht über diese Frage gelangt wäre! Und lässt sich ein klares Urtheil überhaupt schon erwarten, wo in der Sache selbst noch so vieles im Dunkel liegt? Weiss doch jeder Sachkundige, wie der Physik unsrer Tage trotz des unermesslichen Vorraths der gewonnenen Erfahrungen, Gesetze und Theorien doch zur vollständigen Wissenschaft noch unendlich viel mangelt, und wie wenig man sich einbilden darf, aus jenem Aggregat physikalischer Kenntnisse schon ein befriedigendes System aufbauen zu können. Das Geschäft eines solchen Baus müssen wir der kommenden Zeit überlassen, den lohnenden Erfolgen unermüdeter Forschung, welcher neue glänzende Entdeckungen nicht fehlen werden und der grossartigen Auffassung und Combination der gewonnenen Thatsachen, die das Werk des Genie's ist. Vorläufig haben wir uns für den Zweck der Belehrung mit einer schicklichen Anordnung des Bekanntgewordenen zu begnügen, wie die besseren Lehrbücher eines Fischer, Biot, Baumgartner, Pouillet u. A. sie darbieten, und auf die Verschiedenheiten, die sich in der ziemlich willkürlichen Reihenfolge der einzelnen Materien finden, durchaus kein erhebliches Gewicht zu legen. Bedenkt man dabei, wie es bei der Verwicklung so mannigfacher Umstände und Bedingungen selbst in den einfachsten Phänomenen fast unmöglich ist, irgend ein Capitel der Physik ohne Bezugnahme auf andere zu behandeln; so wird man bald die Ueberzeugung gewinnen, dass hier die Natur des Unterrichtsgegenstandes selbst jener Freiheit in der Auswahl und Zusammenstellung des Stoffs, wie pädagogische Rücksicht sie fordert, auf das bereitwilligste entgegenkommt. Was bei solcher Auswahl und Behandlung auf den ersten Blick Willkür scheint, wird sich bei näherer Betrachtung

als verständige Ueberlegung zu rechtfertigen wissen, die den Gegenstand nicht nach dem Zuschnitt irgend eines Systems, sondern mit genauer Berücksichtigung des subjectiven Standpunkts, dem Lernenden entgegenzubringen sich bemüht.

Es ist unstreitig ein bedeutender Fortschritt zu nennen, dass man in neuester Zeit angefangen, für den physikalischen wie für jeden andern Unterricht eine Abstufung zu fordern und jeder Stufe ihren angemessenen Lehrgang zuzutheilen. Ob man aber bis jetzt das Rechte getroffen hat? Vor Allem haben wir hier der verdienstlichen Leistung Heussi's zu gedenken. Wie naturgemäss, wie sehr zu billigen ist der Gedanke, dass man beim ersten Unterrichte sich hauptsächlich auf die bedeutsamsten Erscheinungen beschränke, ein tieferes Eingehen auf Theorie und Gesetzentwicklung für die Folge vorbehaltend. Aber dass diese weiteren und gründlichen Betrachtungen des Gegenstandes nun weiter noch zu zwei Lehrgängen abgestuft werden sollen, von denen der eine der Theorie der physikalischen Erscheinungen, der andere der (mathematischen) Untersuchung der Kräfte gewidmet ist, scheint mir eine nicht sachgemässe Trennung. Die Erscheinung, ihre Erklärung und endliche Zurückführung auf den Begriff allgemeiner, gesetzlich wirkender Kräfte — Alles gehört so wesentlich zusammen, dass man die Betrachtung dieser Momente nur gewaltsam auseinanderhalten könnte und solches gewiss nicht zum Vortheil des Unterrichts thun würde. Aber freilich wird von dem Ganzen auf den verschiedenen Stufen des Unterrichts, bald die eine bald die andere Seite stärker hervortreten, einiges nur angedeutet, manches noch übergangen werden müssen. Man gebe dem Schüler eben, was er nach dem Standpunkte seiner Fassungskraft und anderweitigen Vorbildung aufzunehmen vermag, lasse die metaphysischen Erörterungen und ordinären Reflexionsbestimmungen, an denen unsre alten Compendien der Physik so reich sind, anfänglich ganz zur Seite liegen und gehe auf einzelnes der Art erst später durch historische und kritische Bemerkungen ein, aus denen der Schüler zugleich lernen möge, dass im Gebiete der Naturforschung nicht die Autorität eines berühmten Namens, sondern das Recht einer freien, selbständigen Prüfung anerkannte Geltung habe.

Man sollte in unsern norddeutschen, sechsclassigen höheren Schulen den physikalischen Unterricht allgemein bis auf die dritte der oberen Classen erstrecken, da erfahrungsmässig gerade Knaben des Alters, wie wir sie hier zu finden pflegen, demselben eine besondere Zuneigung widmen und es für den späteren, umfassendern Unterricht von erheblichem Werthe ist, dass der Schüler die Fundamentalerscheinungen, auf welche man so häufig verweisen muss, aus eigener Anschauung längst kennen gelernt habe. Diese Anschauung der Phänomene muss dann aber freilich für

einen solchen propädeutischen Cursus auch so sehr zur Hauptsache werden, dass man kein Bedenken tragen darf, sich oft mit höchst mangelhaften Erklärungen zu begnügen und in manchen Fällen die Wissbegierde der Schüler auf die Zukunft zu verweisen, die ihnen die gewünschte Befriedigung bringen werde. Eben so, wie der eigentlich geschichtliche Unterricht durch vereinzelte biographische Schilderungen, wird auch der physikalische durch fragmentarische Mittheilungen aus den verschiedensten Gebieten der Physik, durch einfache Experimente aus allen Zweigen derselben auf das angemessenste vorbereitet und der Jugend für Anschauung und Erinnerung ein Stoff dargeboten, an welchem sie die beste Grundlage für den folgenden, zusammenhängenden Lehrcursus hat. *

Dieser bedarf nun allerdings einer Anordnung, die das von Natur Verwandte möglichst ungetrennt und das Verwickelte nach sorgfältiger Untersuchung des Einfachern behandelt, übrigens aber von jedem sogen. System ganz unabhängig sein kann. So erscheint es z. B. völlig gleichgültig, ob man mit der Wage oder dem Thermometer beginnen will, und beides unvergleichlich zweckmässiger, als eine lange Einleitung über die metaphysischen Begriffe der Materie und ihre wesentlichen und accidentellen Eigenschaften voranzuschicken. Die Versuche, welche fortwährend die Grundlage des Unterrichts bilden und den Erörterungen vorangehen, nicht nachfolgen müssen, da die Theorie sich hier aus der Erfahrung zu entwickeln hat, sind zum grossen Theil die nämlichen, die schon der vorbereitende Cursus nöthig machte, zum Theil aber durchaus andre, die noch nicht an jenen Ort gehörten. Zugleich verlangen die Experimente hier häufig eine grössere Sorgfalt, als früher erforderlich war, und eine genaue Angabe der vielleicht zufälligen, vielleicht unvermeidlichen Mängel, die den vollkommenen Erfolg mehr oder weniger beeinträchtigen.

Damit das im Vorstehenden noch sehr allgemein und unbestimmt angedeutete Verhältniss der beiden Curse deutlicher hervortrete, folge hier eine Uebersicht derselben nach dem wesentlichen Inhalte des Unterrichts, wobei ich freilich dem geneigten Leser überlassen muss, die nothwendige Verschiedenheit in der Behandlungsweise der beiden Lehrcurse stillschweigend anzunehmen oder vielmehr vorauszusetzen.

Dem ersten Cursus theile ich etwa folgendes Material zu:

1. Versuche über das Gleichgewicht am zwei- und einarmigen Hebel. Anwendungen auf Erscheinungen des täglichen Lebens. Die Wage.

---

* Für zwei Lehrcurse der Physik entscheidet sich auch Prof. *Nage* in seiner Schrift: Die Idee der Realschule, S. 287 ff. Vgl. dessen Vorrede zur Allg. Naturlehre für die Gymnasial- und niedern Realanstalten.

2. Vergleichung der Gewichte verschiedener fester und flüssiger Körper. Bestimmung ihres specifischen Gewichts. Aräometer.
3. Druck des Wassers. Segners Rad. Anatomischer Heber. Springbrunnen. Artesische Brunnen.
4. Druck der Luft, nachgewiesen durch die Luftpumpe. Anwendungen auf die Saugpumpe, die Feuerspritze, die Compressionspumpe, den Heronsball. Cartesianischer Taucher.
5. Betrachtungen über den Druck der Atmosphäre. Erscheinungen des Hebers; des Barometers.
6. Die verschiedenartige Beschaffenheit der Körper hinsichtlich des Zusammenhangs ihrer Theile. Feste, flüssige und expansible. Uebergang dieser Zustände in einander durch Wärmeänderung, an Beispielen nachgewiesen.
7. Ausdehnung der Körper durch die Wärme. Die gebräuchlichsten Thermometer.
8. Die Leitung und Ausstrahlung der Wärme.
9. Verdunstung des Wassers. Sieden im Freien und unter der Glocke der Luftpumpe. Aeolipile. Erkälten durch Verdunstung.
10. Die electrischen Grunderscheinungen, durch Stangen von Glas und Harz erläutert. Electrometer.
11. Die Electrisirmaschine; das Electrophor und die Verstärkungsflasche. Leitung durch Metalle und den menschlichen Körper.
12. Grunderscheinungen des Magnetismus. Erregung desselben durch Streichen und Maschinenelectricität.
13. Die Contactelectricität. Wirkungen der Volta'schen Säule auf das Electrometer und die Magnetnadel. Verbrennung von Goldblättchen. Erschütterungen des menschlichen Körpers.
14. Die Ausstrahlung des Lichts. Geradlinige Fortpflanzung und Abnahme desselben bei seiner Verbreitung. Bild in der Camera obscura ohne Glas. Die scheinbare Grösse der Gegenstände.
15. Erscheinungen der Spiegelung. Ebene, convexe und concave Spiegel. Winkelspiegel; Kaleidoscop. Cylindrische und Conische Spiegel; Anamorphosen.
16. Durchsichtige Körper. Strahlenbrechung des Wassers, der Sammel- und Zerstreuungs-Gläser. Camera obscura. Bau des menschlichen Auges. Brillen. Verbindung sphärischer Linsen zu Fernröhren.
17. Farbenerscheinungen am Prisma, geschliffenen Gläsern und Steinen. Subjective und complementäre Farben. Der Farbenkreisel.
18. Lichterscheinungen in Bewegung; optische Täuschungen. Stroboskopische Scheiben.
19. Ueber die Bewegung im Allgemeinen; einfache und zusammengesetzte B. Mittheilung der B. an Versuchen und Beispielen nachgewiesen. Geschwindigkeit. Gleichförmige und ungleichförmige B.
20. Fall der Körper. Beobachtung desselben auf geneigter Ebene, um sein Gesetz zu ermitteln. Schwere und Gewicht.

21. Schwerpunkt der Körper. Anwendungen, besonders auf den Bau von Häusern und Schiffen.
22. Die Bewegung des Pendels; Beobachtung der Schwingungsdauer bei veränderter Länge. Vergleichung mit einer schwingenden Magnetnadel.
23. Schwingung gespannter Saiten und elastischer Stäbe oder Scheiben. Klangfiguren. Der Schall und seine Verbreitung und Abnahme. Die Töne.
24. Wirkungen drehender Bewegung; die Centrifugalmaschine. Schwungkraft der rotirenden Erde, des Schwungrades u. s. w.

Ueber die vorstehende Reihenfolge werde ich mit niemand rechten: sie ist mir ziemlich gleichgültig und mag nach Gefallen geändert werden. Von dem, was zu den früheren Betrachtungen und Versuchen im neuen Cursus nothwendig hinzutreten muss, will ich zum Ueberfluss noch Folgendes anführen:

1. Bei der Bewegungslehre: Versuche über den Fall der Körper und Ermittlung seiner Gesetze an der Atwood'schen Maschine. Mechanisches Moment. Stoss unelastischer und elastischer Körper. Rücksicht auf Widerstand und Reibung. Pendelbewegung; Taktmesser; ballist. Pendel.
2. Bei der Hydrostatik und Hydrodynamik: Mannigfache Bestimmungsarten des specifischen Gewichts; Hydraulische Presse. Ausströmung des Wassers; Geschwindigkeit und Stoss desselben.
3. Bei der Aerostatik: Abwägung der atmosphärischen Luft. Das Mariotte'sche Gesetz. Manometer. Luftschifffahrt. Genaue Betrachung des Barometers und seine Anwendung zum Höhenmessen.
4. Bei der Wärmelehre: Sorgfältige Versuche über die Expansion der Wasserdämpfe *a.* mit der Dalton'schen Röhre; *b.* mit dem Dampfkessel (Papin'schen Digestor). Die Dampfmaschine, vollständig erläutert. Verschiedene Wärmecapacität der Körper. Freie und latente Wärme. Vergleichung der Luft- und Quecksilber-Thermometer. Versuche über die Wärmestrahlung und deren Reflexion; Transmission durch Glas, Glimmer, Steinsalz etc. Atmosphärische Wärmeerscheinungen. Hygrometer. Verschiedene Quellen der Wärme.
5. Bei der Electricitätslehre: Prüfung verschiedener Substanzen in Ansehung der E. und Leitungsfähigkeit. Zamboni's trockne Säulen. Bohnenberger's Electrometer. Volta's Condensator. Vertheilung der E. Die zerlegende Wirksamkeit der galv. Kette; Wasserzersetzung; Galvanoplastik. Glühapparate nach Wollaston, Grove etc.
6. Bei der Lehre vom Magnetismus: Intensität und Veränderlichkeit des M. Inclination und Declination der Magnetnadel. Erregung des M. durch El. Wärme und Licht. Multiplicator. Rotationsmagnetismus. M. durch Induction. Physiologische Wirkungen.

7. Bei der Optik: Messung der Lichtstärke durch Photometer; Geschwindigkeit des Lichts. Nachweis der katoptr. Gesetze und Erscheinungen. Nähere Betrachtung der opt. Instrumente. Terrestr. und astr. Strahlenbrechung. Die Interferenz; Beugungsphänomene. Erscheinungen der Polarisation; doppelte Brechung in Krystallen.
8. Bei der Akustik: Genaueres Eingehen auf die Wellenlehre. Vergleichung zwischen den Wellen des Wassers, der Luft und des Lichts. Die Intervallen und Consonanz der Töne. Anwendungen auf die Musik.

Der Antheil der Chemie ist im Vorstehenden noch ganz unberücksichtigt geblieben. Ich behalte mir vor, später darauf zurückzukommen und bemerke hier nur vorläufig, dass nach meiner Ueberzeugung der chemische Unterricht auf unsern Schulen freilich keine allzuweite Ausdehnung erhalten, aber als wesentliche Ergänzung des physikalischen auf keine Weise fehlen darf.

Wie weit eine streng-mathematische Behandlung für den Schulunterricht der Physik nothwendig oder zulässig sei, ist eine Frage, die sich nur mit genauer Rücksicht auf den jedesmaligen speciellen Gegenstand, so wie auf den Standpunkt des Schülers beantworten lässt. Leicht geschieht aber darin zu viel, und in der Regel lässt sich der Zweck mit einem geringern Aufwande algebraischer Mittel erreichen. Der Missbrauch dieser Mittel muss aber nothwendig nachtheilig wirken, indem die Beurtheilung der Verhältnisse dadurch allzusehr der unmittelbaren Vorstellung und Einsicht entrückt wird, ganz abgesehen von nutzlosem Zeitaufwand und sehr zweifelhaftem Erfolge ausgeführter mathematischer Entwicklungen mitten im physikalischen Unterrichte. Der Lehrer wird unbedenklich von den Elementen der Arithmetik und Geometrie benutzen, was den Schülern geläufig und dem Verständniss der Sache förderlich ist: gibt es doch einzelne Parthieen der Physik, wie z. B. die Betrachtungen der Mechanik, der Katoptrik und Dioptrik, die ohne strengere mathematische Erörterung, ohne Beihülfe von Rechnung oder Construction scharf und gründlich gar nicht aufgefasst werden können. Doch ist auch hier — und vielleicht hier vorzugsweise — Maass und Beschränkung zu empfehlen, damit die unmittelbare Anschauung und Vorstellung nicht von einem Uebermaass von Formeln verdunkelt werde. Wo man aber mathematische Entwicklungen von grösserm Umfange nothwendig findet, verlege man sie lieber geradezu in den mathematischen Unterricht, dem dadurch sicher kein Abbruch geschieht, dass man einen Theil seiner Zeit auf Betrachtungen wendet, zu denen die Physik den Stoff liefert. Sollte man doch ohnehin für die Aufgaben dieses Unterrichts weit mehr, als es noch zu geschehen pflegt, physikalische Einkleidungen wählen und dadurch den Schüler allmählig zur Einsicht führen, wie der präcise, abstracte Ausdruck der Naturgesetze — möge man ihn in Worte

oder in Symbole fassen — uns stets auf den Boden der Mathematik versetzt und diese Wissenschaft dem Naturforscher dienstbar macht. *

So sehr wir uns auch hüten müssen, in der Anwendung der physikalischen Lehren, namentlich in dem Nutzen, den sie dem gewerblichen Leben gewähren, den eigentlichen und alleinigen Beweggrund für die Geltung ihrer Theilnahme am Unterricht zu suchen, dürfen wir doch eben so wenig versäumen, bei den theoretischen Betrachtungen der Naturlehre bereitwillig auf alles dasjenige Bedacht zu nehmen, was praktisch von wahrhaftem Interesse erscheint. Denn gerade hier ist es Sache des Unterrichts, der Jugend das nöthige Verständniss zu eröffnen und sie mit Theilnahme für die grossartigen Aeusserungen der Naturkräfte zu erfüllen. Ein Beispiel mag diess näher erläutern: Die Wärmelehre macht uns mit der Formänderung der Körper, ihrer Schmelzung, Verdunstung, allmähligen Erkältung durch Ausstrahlung und Mittheilung der Wärme, mit dem Einfluss des mechanischen Drucks und der chemischen Mischungen auf die Wärmephänomene bekannt. Von der einen Seite finden nun diese Betrachtungen die unmittelbarste Anwendung auf die Erklärung der wichtigsten geognostischen Thatsachen, der plutonischen Bildungen und jener gewaltigen Erschütterungen, womit die späteren Formationen sichtbarlich von der Tiefe aus durchbrochen, verschoben und umgestürzt wurden. Von der andern Seite erinnern sie uns unmittelbar an die so sinn- und folgenreiche Benutzung des Wasserdampfs, welche von unberechenbarem Einfluss auf die socialen Verhältnisse der kommenden Zeit sein wird. Hier erhält der physikalische Unterricht eine sehr nahe liegende Veranlassung, den Blick auf die fernste Vergangenheit, wie auf Gegenwart und Zukunft zu richten und im jugendlichen Nachdenken die Betrachtung zu wecken, wie aus der nämlichen einfachen Quelle einer gewaltigen und unversiegbaren Naturkraft die wunderbarsten und verschiedenartigsten Wirkungen hervorströmen, von denen die Gestaltung unserer gesellschaftlichen Zustände auf eine Weise bedingt wird, die nur Wenigen zu klarem Bewusstsein gelangt.

Betrachtungen dieser Art, angeregt durch so viele der neuesten Entdeckungen in allen Zweigen der Physik, liegen freilich ausserhalb des eigentlichen Systems der Wissenschaft (soweit man ein solches überhaupt schon will gelten lassen), sind aber ganz an ihrem Orte, wenn sie frei und ungezwungen den Besprechungen der Experimente sich anreihen. Es muss der Persönlichkeit

---

* Gemäss der hier ausgesprochenen Ansicht habe ich unter die Aufgaben meiner „Vorschule der Mathematik“ eine Anzahl solcher mit physikalischer Einkleidung aufgenommen. Die neuerdings von Kries dargebotene Sammlung liefert dem mathematischen Unterrichte namentlich erwünschten und reichhaltigen Stoff.

des Lehrers, dem Umfange seiner Bildung, der Richtung seiner Interessen, ja selbst seiner Stimmung überlassen bleiben, ob und in welchem Grade er sich auf derartige Betrachtungen, die vielleicht ziemlich weit vom Gegenstande abschweifen können, einlassen will; aber die Gesammtaufgabe des Schulunterrichts macht es höchst wünschenswerth, dass sie neben den gewöhnlichen und nothwendigen Erörterungen nicht fehlen mögen.

Eine unmittelbare Einwirkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf religiöse und sittliche Bildung sollte man nicht fordern, noch weniger erzwingen wollen; einer mittelbaren aber kann man gewiss sein, wenn die Erziehung nur von anderer Seite her Geist und Gemüth genugsam vorbereitet und empfänglich gemacht hat, Gott auch in seiner Schöpfung zu suchen. Unter dieser Voraussetzung wird eine sorgsame und hingebende Beschäftigung mit der Natur nur zur Veredlung des Geistes, zur Bewältigung niedrer Leidenschaft, zum Gewinn innern Friedens beitragen und den Sterblichen seinem Schöpfer näher führen. Man lese Davy's tröstende Betrachtungen eines Naturforschers, wenn man an der Wahrheit dieser Behauptung zweifeln sollte; — oder, noch besser, man lese mit dem rechten Glauben und Eifer im aufgeschlagenen Buche der Natur selbst. Wie viele Gelegenheit hat ein Unterricht, der auf Ordnung und Gesetzmässigkeit der unscheinbarsten, wie der grossartigsten Phänomene verweist, der im engsten Raume gewonnene Vorstellungen auf das schrankenlose Gebiet ausdehnt, das unserm Auge als gestirnter Himmel erscheint, Phantasie und Verstand im gleichen Maasse zu beschäftigen und ein jugendliches Gemüth mit voller Kraft und Wärme zu ergreifen! Aber eben desshalb, weil die lebendige Vorstellung einer Schöpfung, die in der wundervollen Ordnung und Harmonie ihrer ewigen Gesetze der Gottheit Allmacht und Weisheit aufs Herrlichste offenbart, an sich schon den denkenden Menschen zu freudigster Bewunderung, wie zu tiefster Demuth hinreissen muss, glaube man nicht, diesen natürlichen Eindruck noch ausdrücklich durch erbauliche Betrachtungen und Gefühlsergüsse zu Nutz' und Frommen der Jugend verstärken zu müssen. Wenige Worte, die aus der Tiefe wahrhafter Empfindung und Ueberzeugung quellen, wiegen hier schwerer, als jene salbungsvollen Expectorationen, mit denen man diesem Unterrichte hin und wieder geglaubt hat eine höhere Weihe ertheilen zu müssen.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik.

Reise-Erfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland. Mit besonderer Berücksichtigung des Gegensatzes zwischen Nord- und Süddeutschland, namentlich zwischen Preussen und Württemberg. Von Dr. *Nagel*, Prof. in Ulm. Ulm, Heerbrandt und Thämel, 1844. (XVI und 320 S. gr. 8.)

Manchen Leser dieser Zeitschrift mag es gewundert haben, dass die Pädag. Revue, die im Anfange so viele Artikel über das Realschulwesen brachte, seit ein paar Jahren diesen Gegenstand zu vergessen scheint. * Nun hätten wir gern einen uns schon vor vier Jahren versprochenen Artikel über den Diltheу-Schacht'schen Streit und das dadurch veranlasste Gutachten von Axt gebracht, wenn der Aufsatz leider nicht bis jetzt ausgeblieben wäre; zur Veröffentlichung eigener Arbeiten über das Realschulwesen fehlte indess dem Referenten seit ein paar Jahren die Neigung, weil er im Stillen mit einigen Problemen beschäftigt war, die ihm Ende 1839, da er seine „Deutsche Bürgerschule" (Stuttg. 1840) schrieb, nur in ihren Umrissen vor Augen standen, nicht aber im Einzelnen deutlich waren, wie denn jene Tendenz- und Gelegenheitsschrift überhaupt nur als erste, rohe Skizze, nicht aber für eine ausgeführte Zeichnung gelten kann. Eins dieser Probleme ist die Frage: Worin besteht die specifische Differenz der h. Bürgerschule und des Gymnasiums in Betreff *a.* des Quale und Quantum der (beiden Anstalten gemeinsamen) Unterrichtsstoffe, ** *b.* des Lehrganges, *c.* der Lehrform? Da Probiren über Studiren geht, so habe ich, wie die Nothwendigkeit einer exacten Lösung dieser Frage und einiger andern sich mir aufdrängte, die Gelegenheit ergriffen, wieder für eine Zeitlang und zwar an einer Doppelanstalt, die ein Gymnasium und eine h. Bürgerschule enthält, ein Lehramt zu übernehmen, und ich glaube jetzt dem Punkte nahe zu sein, wo ich wieder theoretisch werde wirken und das vor fünftehalb Jahren Entworfene ausführen können.

Wie dankbar ich nun auch Hrn. Nagel für diese zweite

---

* Bd. II, S. 339—364 u. S. 417—430 von zwei Ungenannten; S. 431—454 und Bd. III S. 132—155 von Klumpp, Bd. II S. 455—468 vom Herausgeber, Bd. III, S. 254—266 und 383—392 von Wildermuth, S. 575—589 vom Herausgeber, Bd. IV, S. 119—151 von Kletke; seit 1843 noch Bd. VI S. 421—434 und 497—513 von Braubach, 136—158 und 257—260 vom Herausgeber, Bd. VII, S. 142—150 von demselben.

** Neuere Sprachen, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte u. s. w.

Schrift von ihm über das Realschulwesen bin, so kommt sie mir doch in diesem Augenblick ungelegen, insofern nämlich von mir selbst jetzt eine einlässliche Beurtheilung erwartet würde. Ich werde zu seiner Zeit sowohl die jetzt vorliegende Schrift als die frühere („die Idee der Realschule") ihrer Wichtigkeit für die Sache gemäss berücksichtigen; vorläufig muss ich es bei einer Anzeige bewenden lassen, indem ich indess hoffe, dass es einem der Hrn. Mitarbeiter gefallen wird, recht bald eine Kritik der neuen Schrift für d. Bl. zu liefern. Unsern Hrn. Mitarbeitern in Württemberg liegt die Sache am nächsten; ein Urtheil aus Württemberg über das Buch würde, aus verschiedenen Gründen, für unsre Leser am interessantesten sein.

Das Buch zerfällt in zwei Abtheilungen: S. 1—172 enthalten die Beschreibung der von Hrn. Nagel besuchten Lehranstalten, S. 175—320 Allgemeine Resultate. Da Hr. N. im ersten Theile manches pädagogische Urtheil abgibt, so entstehen für uns eigentlich drei Theile: 1. Statistik, 2. Urtheile über Einzelnes, 3. Allgemeine Resultate.

Bei dem ersten, statistischen Theile wollen wir nur so lange verweilen, als nöthig ist, um dem Leser zu sagen, was er darin zu suchen hat. Hr. N. besuchte Nürnberg, Prag, Dresden, Leipzig, Berlin, Aschersleben, Braunschweig, Hannover, Cassel, Elberfeld, Düsseldorf, Aachen, Köln, Darmstadt, Heidelberg und Karlsruhe und gibt über die Real- und technischen Schulen dieser Städte Bericht. Freunde des Realschulwesens, die nicht mit eigenen Augen haben sehen oder doch wenigstens eine grosse Anzahl von Programmen durchstudiren können, werden für diese Notizen dankbar sein.* Im Ganzen findet Ref. — so weit auch er die von Hrn. N. besuchten Anstalten kennt — über das mitgetheilte Factische keine besonderen Bemerkungen zu machen, nur Eins verlangt dringend eine kleine Correctur, nämlich das S. 131—132 gegen den würdigen Dilthey in Darmstadt Vorgebrachte.

Man kann den vor einigen Jahren zwischen den HH. Dilthey und Schacht geführten Streit von zwei Gesichtspunkten ansehen. Nimmt man den blos litterarischen, betrachtet man Broschüre gegen Broschüre, so dürften beide Theile Unrecht haben, wenn auch Hr. Schacht das grössere, denn es wäre eine Calamität, wenn das von Hrn. Schacht (und ein wenig auch von Hrn. Nagel) vertretene ehescheidende Justemilieu, das einen sogen. humanistischen und einen gleichberechtigten realistischen Weg zur Universität annimmt, und die Gelehrtenschule zu einer blossen Sprachschule degradiren, den Gymnasiasten ohne Realbildung lassen möchte, irgendwo siegen könnte. Doch davon ein andermal; dass Hr. Dilthey nicht erst seit ein paar Jahren zur Einsicht gekommen ist, die sog. Realien seien auch lernenswerth, versteht sich bei einem so wesentlich gebildeten Gelehrten ohnedies

* Den Lesern der Revue ist sehr Vieles davon aus unsrer dritten Section bekannt.

von selbst: * nicht gegen die Naturwissenschaften hat Hr. Dilthey gekämpft, sondern gegen den banausischen Sinn, mit dem eine gewisse „Sorte des Realismus“ sie ansieht und betreibt, und wenn Hr. D. fehlte, so war es nur darin, einmal dass er diese Sorte des Realismus mit dem Begriff der Realschule überhaupt zu innig verwachsen dachte, dann, dass er diesen bösen Geist dadurch glaubte bannen zu können, wenn das Gymnasium zugleich die allgemeine Bildung der Urproducenten, Fabrikanten, Techniker und Handelsleute mit übernähme. Indess, wie gesagt, davon ein andermal. Indem nun aber Hr. Nagel Darmstadt selbst besuchte, die dortigen Personen, Verhältnisse, Einrichtungen etc. kennen lernte, lag es ihm nahe, den Streit von dem zweiten, umfassenderen, nicht mehr abstract-litterarischen, sondern concret-pragmatischen Gesichtspunkte aus zu betrachten, wenn er ihn betrachten wollte; that er das, so fiel der Passus gegen Hrn. Dilthey nicht nur weg, sondern Hr. Nagel hätte auch vielleicht sich zu einem andern Passus veranlasst gesehen, worin anerkannt worden wäre, dass Hr. Dilthey, als Vorstand der ersten Gelehrtenschule des Grossherzogthums Hessen und als Mitglied des Oberstudienrathes, unter den obwaltenden Umständen nicht nur das Recht, sondern die Pflicht hatte, seine Anstalt und die Gelehrtenschulen des Landes überhaupt gegen den Einfluss der Schacht'schen Ansichten und Bestrebungen wo möglich zu schützen. Hr. Nagel scheint aber während seines Aufenthaltes in Darmstadt keinen Blick in die dort bestehenden Verhältnisse gethan ** und sich sein Urtheil über Personen und Dinge mehr nur nach dem Schein und nach dem Erfolg, den beide haben, gebildet zu haben, und da hat denn Hr. Dilthey offenbar Unrecht. Ref., dem sicherlich Niemand Parteilichkeit für das Gymnasium oder gegen die Realschule zuschreibt, der aber auf seinen Ausflügen, die er von Zeit zu Zeit macht, die Verhältnisse in Darmstadt genauer kennen gelernt zu haben hoffen darf, als es bei Hrn. Nagel der Fall zu sein scheint, hält es für seine Pflicht, von diesen Verhältnissen hier so viel aufzudecken als nöthig ist, um den von Hrn. Nagel begangenen Missgriff möglichst unschädlich zu machen, wobei zugleich auf die pikanten Schlussseiten in der schon genannten Schmitthenner'schen Schrift aufmerksam gemacht werden mag.

Die Sache ist nun die. Hr. Schacht aus Braunschweig, in früheren Jahren eine Zeitlang bei Pestalozzi in Yverdon, war vor

---

* Nämlich für solche, die im Stande sind, den wissenschaftlichen Standpunkt des Hrn. Dilthey zu würdigen; solche, die nicht in dem Falle sind, müssen sich auf Zeugnisse verlassen, und als ein solches kann S. 164 in der classischen Schmitthenner'schen Schrift gegen Thiersch (Giessen 1839) dienen.

** Er scheint Gehörtes sogar missverstanden zu haben. Hrn. Schacht wird z. B. nachgerühmt, er habe sich bescheidener über die Darmstädter Anstalten geäussert, als ein anderer Darmstädter, den Hr. Nagel nicht nennt, und der ihn mit den Worten empfangen habe: „Wir stehen an der Spitze des Mouvement.“ Merkte denn Hr. Nagel nicht, dass das Ironie war?

1830 Professor am Gymnasium in Mainz und nach 1830, wo man ihn in die Kammer der Abgeordneten wählte, ein Mitglied der radicalen Opposition. Als Professor war er emeritirt worden. Ein Lehrbuch der „Geographie," das Hr. Schacht damals edirte, war voll von sog. liberalen Tiraden, die, ganz gelinde ausgedrückt, zum wenigsten in ein Schulbuch nicht gehörten. Besagter Hr. Schacht nun hatte in Darmstadt eine plötzliche Erleuchtung, er, der am Morgen radical aufgestanden war, legte sich Abends als zuckersüsser Ministerieller schlafen und bald darauf las man, dass der in Ruhestand versetzte Prof. Schacht reactivirt und Director der Real- und der Gewerbeschule in Darmstadt, so wie Mitglied des Oberschul- und des Oberstudienrathes geworden sei. Ob ihn seine Wähler auch wieder in die Kammer geschickt haben, ist mir nicht bekannt. Die sogenannten liberalen Bemerkungen in der „Geographie" wurden dann bei der zweiten Auflage (1836) nicht nur ausgemerzt (was angemessen gewesen wäre), sondern mit politischen Bemerkungen, die das Gegentheil besagen, vertauscht.

Der Oberstudienrath in Darmstadt ist die Aufsichtsbehörde für die sechs Gymnasien des Landes, der Oberschulrath hat das Volks- und Realschulwesen unter sich. Hr. Schacht wurde Mitglied und Referent beider Behörden, während Hr. Dilthey nur Mitglied des Oberstudienraths ist, und so geschah es denn, dass der Realschuldirector quasi der Vorgesetzte des Gymnasialdirectors wurde. Was die Gymnasien in andern deutschen Staaten gegen das Realschulwesen sündigen, das bekamen sie im Grossherzogthum Hessen, wo sie nicht gesündigt hatten, zu büssen.

Hr. Nagel scheint von all dem während seiner Anwesenheit in Darmstadt Nichts gemerkt zu haben, und so will ich ihm zum Ueberfluss das Sachverhältniss in einem Gleichniss klar machen.

Man denke sich, die Festung Ulm (wenn sie erst fertig sein wird) solle Bundesfestung werden und neben der württembergischen Besatzung auch eine östreichische Besatzung erhalten. Dabei werde dann die widersinnige Einrichtung getroffen, dass der württembergische Commandant, ein im Dienst ergrauter und als brav und tüchtig geachteter Officier, zwar auf seinem Posten verbleibe, so jedoch, dass ihm, seinen Officieren und Soldaten der östreichische Commandant zum Vorgesetzten gegeben würde, während die östreichischen Officiere und Soldaten den württembergischen Commandanten gar nicht zu kennen brauchten. Man denke sich dazu, dass der östreichische Commandant nun der Welt begreiflich zu machen suchte, Württemberg sei ein kleines, nur durch die Albernheit der Schwabenstreiche bekanntes Ländchen, Oestreich aber ein grosses, mächtiges Reich; der Schwabendienst sei kleinlich, pedantisch, mühselig, während bei den Kaiserlichen Alles einen grossen Schnitt habe, hier allein Avancement, Ehre und Genuss zu gewinnen sei. Was wird am Ende der Erfolg sein? Der württembergische Dienst wird in der That sinken und Verständige werden begreifen, dass dies nicht anders hat

kommen können; ein reisender Fremder aber, der zufällig nach Ulm kommt und dem Dinge nicht auf den Grund geht, wird sich damit begnügen, die Württemberger eben für Schwaben zu erklären, und wenn der württembergische Commandant sich so gut er kann seiner Haut wehrt, so wird auch dies für einen Schwabenstreich erklärt.

Dies mag vorläufig genügen; sollte es nöthig sein, so werden wir gelegentlich deutlicher reden. *

Wir wenden uns jetzt zu Hrn. Nagel's Urtheilen, die er bei Gelegenheit seines Berichtes über Dieses und Jenes ausspricht.

Hier ziemt es sich, die capitale Bemerkung der Vorrede S. XI. zuerst zu erwähnen. In seiner früheren theoretischen Schrift hatte Hr. N. den (unsrer Meinung nach so falschen als verderblichen) Gegensatz des Humanismus und Realismus acceptirt und dem einen Theile das Gymnasium, dem andern die Realschule zugewiesen, freilich mit der Milderung, dass in der Realschule neben den sog. Realien auch neuere Sprachen gelernt werden sollten. Ref. geht bekanntlich von einem ganz andern Princip aus: ihm ist das Gymnasium nicht ohne neuere Sprachen und Naturkunde, und auch in der Realschule stehen ihm die Sprach- und Litteraturstudien mit dem, was daran hängt, weil sie ethischer Natur sind, oben an und Mathematik und Naturkunde sind erst das Zweite, wenn auch kein Zweites, das vernachlässigt werden darf. Hr. Nagel macht nun, nachdem er Norddeutschland gesehen, S. XI—XII die halbe Concession, „die Frage, ob Mathematik und Naturwissenschaften, oder aber Sprachen die Grundlage aller Realbildung werden sollen, sei zwar keine müssige, aber doch mehr durch die Nebenfrage über das künftige materielle Bedürfniss ** zur eigentlichen Entscheidung zu bringen, jedenfalls sei diese Frage und ihre Lösung, so sehr dies auch Manche meinen, keineswegs die Angel, um welche sich die Zukunft des Realschullehrers dreht.“ Indem nun Hr. Nagel gesteht, er habe neben trefflichen Realanstalten, in denen Mathematik und Naturwissenschaften die Grundlage bildeten, nicht minder treffliche gesehen, die auf Sprachbildung basirt waren, können wir uns diese halbe Concession gefallen lassen, da sie jedenfalls genügend ist, um Hrn. Nagel von dem Princip zu trennen, das er früher vertheidigte. Ref. findet, dass Hr. Nagel in dieser Concession einerseits zu viel und andrerseits zu wenig thut.

---

* Indem Ref. bei dieser Gelegenheit genöthigt gewesen ist, sich unumwunden für Hrn. Dilthey und gegen Hrn. Schacht zu erklären, ist er sich (für eine gewisse Sorte von Lesern) die Bemerkung schuldig, dass ihm Hr. Schacht nie etwas zu Leide und Hr. Dilthey nie etwas zu Liebe gethan hat. Persönlich kennt er keinen von Beiden.

** Nein; sie ist nur durch gesunde und gründliche Psychologie zu lösen. Diese sagt uns aber, dass der Mensch eher das Organ für Poesie und Wohlredenheit in sich entwickelt als das Organ für strenge Wissenschaft (wer dem Psychologen nicht folgen kann, der lasse sich von der Geschichte belehren, die uns denselben Gang zeigt).

Bei Nürnberg (S. 6) macht Hr. N. eine gute Bemerkung über den französischen Unterricht, von dem er neben dem materiellen Ergebniss zugleich einen bedeutenden Gewinnst für formelle Bildung fordert. — Unterstützt.

Bei der polytechnischen Anstalt in Prag (S. 23) rügt es Hr. N. als einen Missgriff, dass ein Mitglied der Stände des Landes Vorstand sein muss: Auch bei Nürnberg (S. 7—8) wird die städtische Verwaltung der Handels-Gewerbschule getadelt. Glaubt Hr. N., sogenannte Regierungsräthe verständen das Schulwesen besser, als Mitglieder städtischer oder ständischer Behörden? Ich nicht. Das Rechte wäre, die Städte, Kreise oder Provinzen besoldeten einen oder einige befähigte Schulräthe und übertrügen diesen das Technische. So ist es schon hier und da in grösseren preussischen Städten der Fall. Es mag sein, dass städtische, Kreis- und Provinzialverwaltungen * Fehler machen; machen etwa die Regierungsbehörden keine? Lasst Anfänger im Gehen in Gottes Namen dann und wann stolpern, sie werden schon gehen lernen; hindert man sie sich zu bewegen, so fallen sie freilich nicht, aber sie lernen auch nie gehen. Meiner Ansicht nach muss unser Streben in Deutschland dahin gehen, den Regierungen so viel Geschäfte als möglich abzunehmen, das Bürgerthum muss (um mit Hutten zu reden) es wagen, selbst Füsse und Hände zu gebrauchen — den Kopf dazu, — nicht aber für Alles Diener zu verlangen, und wäre es auch nur darum, weil diese Diener sich alsbald zu Herren machen.

In Leipzig (S. 41), dessen wohlorganisirtes Schulwesen mit Recht gerühmt wird, macht Hr. N. bereits zwei prächtige Bemerkungen, auf die wir unten zurückkommen. Die erste ist die, dass da, wo das Realschulwesen nicht recht gedeihen will, das Haupthinderniss dieses Gedeihens vorzugsweise in der mangelhaften Scheidung derjenigen Schüler-Elemente liegt, welche der eigentlichen deutschen Bürgerschule angehören, und derjenigen, für welche die Realschule ihrer Idee nach bestimmt ist. Die zweite ist die, dass das Schulgeld in Leipzig für die Realschule besonders hoch ist, um den Andrang der Schüler, die in die Bürgerschule gehören, zu verhüten. **

Die K. Realschule in Berlin (S. 50 ff.) nimmt auch nach Hrn. N.'s Beobachtungen unter den Anstalten ihres Gleichen den ersten Rang ein (besonders auch durch die musterhafte Disciplin), obwohl ihr Lectionsplan und mit Recht vielfach fehlerhaft gefunden wird. Eine in dieser Schule übliche eigenthümliche Art des Locirens, die Hr. N. S. 60 beschreibt, verdient nachgeahmt zu werden. — Indem Hr. N. nun aber sieht, dass sogar in dem grossen Berlin, und trotz der preuss. Militaireinrichtung und der Abiturientenprüfung, ein grosser Theil der Realschüler

---

* Ich meine Selbstverwaltungen, nicht Regierungsbehörden dieses Namens.

** Vgl. des Ref. „Deutsche Bürgerschule," S. 64—65.

nicht in die obersten Classen gelangt, dieselben vielmehr schwach besetzt sind, so bringt ihn das auf die Bemerkung, dass es nicht zu verwundern sei, wenn eigentliche Oberrealclassen in den kleineren Städten Süddeutschlands nicht gedeihen wollten, und dass, wenn dennoch die Oberrealclasse in Reutlingen z. B. über 50 Schüler habe, dieselbe nur dem Namen nach den oberen Classen norddeutscher Realschulen gleich sein könne, dem Wesen nach aber durchaus verschieden sein müsse.

Bei den (höheren) Stadtschulen Berlins, von denen Hr. N. nur eine gesehen hat (S. 64), hat er sich durch den Namen täuschen lassen. Höhere Stadtschule will nämlich in Berlin dasselbe sagen, was anderwärts höhere Bürger- oder Realschule besagt, so dass es neben der königlichen Realschule und der städtischen Gewerbschule (welche letztere aber schon weniger als allgemeine Bildungsanstalt gelten kann) in Berlin noch vier oder fünf h. Bürgerschulen gibt.

Bei der städtischen Gewerbschule bemerkt Hr. N. (S. 65 n.), das Fach der Technologie sei für realistische Bildungsanstalten mit Recht als obsolet erklärt. Ref. hat früher selbst gegen die Technologie geeifert, und in sofern manche Realisten darauf ausgehen, den gesammten naturkundlichen Unterricht mehr oder weniger zu einem technologischen zu machen, sicher mit Recht. Weiteres Denken und Erfahren hat mich indessen der Technologie eine Seite abgewinnen lassen, nach welcher sie allerdings in die oberste Classe einer Realschule gehört. Ich meine nämlich, sowohl im Gymnasium wie in der Realschule gezieme es sich, die Schüler vor dem Abgange in die Welt, die sie betreten sollen, durch eine Encyklopädie zu orientiren. Das Gymnasium wird nun natürlich bei einem solchen Unterricht über die Gewerbswissenschaften wenig sagen, die Realschule thut aber wohl, wenn sie dieses Capitel ziemlich ausführlich gibt und dafür lieber andere Theile der Encyklopädie kürzer behandelt.

An sehr vielen Stellen seines Berichtes tadelt Hr. N. die Ueberfüllung der Schulclassen in Norddeutschland, so wieder S. 68. Und das mit grossem Rechte. Das Amt eines Lehrers an manchen norddeutschen Gymnasien und h. Bürgerschulen macht an die Kraft der Lehrer Ansprüche, denen nur Herkulesse gewachsen sind. Ich kenne nur zwei Arten von Beamten, denen man gleiche Anstrengungen, obschon in andrer Weise, zumuthet: die Postsecretaire und die Conducteurs der Postwagen; ein Lieutenant ist ein wahrer Freiherr gegen einen Lehrer, sogar in der Zeit, wo das Rekruten-Exerciren streng geht, da die Hauptarbeit (das Rechts- und Linksumschreien) auf die Unterofficiere fällt. Aber wie soll man den Lehrern helfen? Einerseits kümmert es Niemanden, wenn die Aermsten sich bald aufreiben, da sich ja immer wieder neue Candidaten zu den Stellen melden, und dann das Geld! Der Staat braucht seine Einnahmen zu andern Zwecken, und die Bürger müssen so viel an den Staat abgeben,

dass ihnen zu Extraausgaben für Schule, Kirche, und was sonst eine Stadt oder eine Gegend bedarf, blutwenig übrig bleibt.

Beim Kölner Realgymnasium in Berlin (S. 18—70) spricht wieder der ehescheidende Realist aus Hrn. N. Nach ihm nämlich ist diese Schule ein „Zwittergeschöpf," und er „konnte bei näherer Betrachtung die frühere Ueberzeugung nicht los werden, dass es für die geistige Entwickelung der Jugend viel besser ist, wenn dieselbe auf einige Hauptpunkte für ihr Studium fixirt wird, als wenn ihr Alles geboten wird, was etwa für sie möglicherweise nützlich sein könnte." Mit dieser letzten Reflexion verfälscht Hr. N. gleich den Thatbestand: denn das Realgymnasium (das diesen einseitigen Namen ablegen und lieber das Normalgymnasium heissen sollte) hat nicht „Alles aufgenommen, was den Schüler möglicherweise einmal nützlich sein kann" (so z. B. fehlt die Transchirkunst und eben so die Heraldik, von Jurisprudenz, Theologie, Tactik, Pharmacie, Medicin, Baukunst u. s. w. gar nicht zu reden), sondern nur die nothwendigen Elemente erster Vorbildung zum Gelehrtenberufe, der nicht nur Philologie, Jurisprudenz und Theologie, sondern auch Mathematik, Naturwissenschaften, Medicin, Staatswirthschaft und — in einem gewissen Sinne — auch die Wissenschaften der Urproduction, der Technik und des Verkehrs so wie des Kriegs umfasst. Zum Glück sind alle preussische Gymnasien bis auf einen gewissen Grad solche „Zwitteranstalten," indem die Schacht'sche Weisheit, nach welcher die Einen die Sprachen und die Andern die Sachen lernen sollen, in Preussen für Thorheit gilt; leider sind sie es meist noch nicht genug. Dabei wäre es nun sehr wohl möglich, dass die Idee des echten Gymnasiums, welche das Kölnische Realgymnasium seinem Plane nach hat realisiren sollen, von dieser Anstalt in dieser oder jener Hinsicht fehlerhaft dargestellt würde, und Ref. ist für seine Person davon überzeugt. Dies soll kein Tadel für Director und Lehrer jener Schule sein, sondern es will damit nur die Thatsache ausgesprochen werden, dass das Kölner Realgymnasium bei der Gliederung seines Lections-, Classen- und Stundenplanes diejenigen Fehler gegen die Psychologie, welche heutzutage fast alle Schulen machen, ebenfalls nicht vermieden hat. Einige dieser Fehler habe ich in der Schrift „Ueber Wesen" u. s. w. S. 121 ff. namhaft gemacht.

Bei Aschersleben (S. 71 ff.), dessen h. Bürgerschule auch Hrn. N's Beifall hat, erfahren wir, dass ein Theil der Lehrer wegen allzuniedriger Besoldung unverheirathet bleiben muss. Das Lateinische sei auch hier nur nothgedrungen und um der Abiturientenprüfung willen aufgenommen.

Ueber das Realgymnasium in Braunschweig (S. 75 ff.) berichtet Hr. N., dass es, verglichen mit andern norddeutschen Anstalten, auf einer ziemlich niedern Stufe stehe, wobei an die „Nothwendigkeit einer gänzlichen Emancipation des Realschulwesens von den humanistischen Bildungsanstalten" erinnert wird.

Dagegen erhält die Realschule zu Hannover (S. 91 ff.), wie sie es verdient, grosses Lob, und zwar rühmt Hr. N. namentlich den mathematischen, den geographischen, den englischen und den deutschen Unterricht. Wie früher schon bei Nürnberg und später bei Aschersleben, so nimmt Hr. N. auch hier wieder an dem Umstande Anstoss, dass die Schule vollständig städtisch ist, die höheren Behörden gar keine Notiz von ihr nehmen. Curioser Aberglaube der „liberalen" Süddeutschen, man brauche zu Allem die Staatsregierung. Soll denn das Sprichwort: Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch den Verstand, nicht eben so gut von städtischen als von Staatsämtern gelten?

Von den rheinpreussischen Realschulen, die Hr. N. sah, wird der Elberfelder der erste Rang gegeben, dann sollen Köln und Aachen folgen, Düsseldorf (erst 1838 eröffnet) habe noch manche Schritte zu thun, um die drei genannten Anstalten einzuholen. Hr. N. sah die Düsseldorfer Schule im Sommer 1842, und jetzt schreiben wir 1844; war nun Düsseldorf damals noch etwas zurück, so hat es in den zwei letzten Jahren Siebenmeilenstiefel angezogen.

Bei Elberfeld (S. 106 ff.) kommt Hr. N. wieder auf das schon mehrmals erwähnte Lateinische. Er berichtet, dass sich die rheinpreussischen Realschulen bisher vorzugsweise gegen das Lateinische gesträubt haben. Der Grund ist klar: während in manchen andern deutschen Provinzen ein grosser Theil der Bourgeoisie auf den Staatsdienst speculirt und man auch schon eine Lieutenants- oder Postsecretairs- oder Calculatorsstelle für eine „Versorgung" hält, widmen sich in der preussischen Rheinprovinz nur sehr Wenige dem Staatsdienst — man „versorgt" sich eben selbst — und solche Stellen, zu denen das Abiturientenzeugniss der Realschulen den Zugang eröffnet, sind am allerwenigsten begehrt, da Industrie und Handel jedem guten Kopfe bessere Aussichten eröffnen. Und darum glauben die rheinpreussischen Städte bei der Einrichtung ihrer Realschulen auf das (wirkliche oder eingebildete) Bedürfniss künftiger Schreiber keine Rücksicht nehmen zu sollen, indem sie nicht Geld zu Realschulen votiren, um dem Gouvernement Schreiber zu liefern, sondern um der Provinz gebildete Landwirthe, Fabrikanten, Techniker und Kaufleute vorzubilden. — Hr. N. erklärt sich übrigens auch gegen das Lateinische in der Realschule.

Ob Hr. N. Recht hat, wenn er es tadelt, dass man in Elberfeld neben dem Französischen und Englischen noch Italienisch lehrt, wage ich nicht zu sagen. Die Erfolge des Lehrers der englischen Sprache rühmt er sehr und stellt sie sogar über das, was er in Hannover gesehen hat. Mit Recht tadelt Hr. N. das schon bei Berlin gerügte halbjährige Aufnehmen und Promoviren von Schülern, eben so die partielle Verbindung der Realschule mit der Provinzialgewerbschule. „Du sollst den Ochsen und den Esel nicht zusammenspannen," ist ein altes Gebot. Auch erwähnt

Hr. N. der vielen und bedeutenden Geschenke, die der Elberfelder Realschule von allen Seiten zufliessen (in 11 Jahren z. B. gegen 3000 Thlr. baares Geld) und sie in den Stand setzten, 1000 Thlr. für ein Planetarium, 1250 Gulden für ein Frauenhofersches achromatisches Fernrohr auszugeben. Hierbei hätte sich die Bemerkung machen lassen, dass der städtische, überhaupt der locale oder provinziale Charakter von Schulen, Kirchen, Armen-, Waisenhäusern, Blinden- und Taubstummeninstituten u. dgl. wenigstens dazu gut ist, die Bürger für diese (ihre!) Anstalten zu interessiren. Macht Schule und Kirche zur Staats-, will sagen zur Regierungssache, und es fällt Niemanden ein, sie noch zu beschenken.

In der trefflichen Düsseldorfer Realschule ist die (leider „eigenthümliche") Einrichtung, dass die Repetitionen in der Geschichte in französischer Sprache gehalten werden. Hr. N. meint dabei, indem man hier zwei Fliegen mit Einem Schlage treffen wolle, dürfte man leicht jeder von beiden nur Einen Flügel abschlagen. Ich bin andrer Meinung und hätte an dieser Düsseldorfer Einrichtung nur das zu tadeln, dass sie 1. nur eine „eigenthümliche," nämlich nicht überall eingeführte, und 2. eine partielle, unvollständige Verbesserung ist. Man wird die fremden Sprachen noch auf ganz andere und innigere Weise mit den übrigen Lehrfächern in Verbindung setzen müssen, wenn man, und zwar ohne Ueberlastung des Schülers, angemessene Erfolge haben will. Die Jesuiten verstanden das zu ihrer Zeit viel besser.

An der Ordnung für die badischen h. Bürgerschulen, die der Verordnung über diese Schulen (15. Mai 1834) gleich beigegeben wurde, tadelt Hr. N. mit Recht, dass diese Schulordnung „sich in ein Detail einlässt, wie es kaum ohne Beeinträchtigung der Individualität der Lehrer und ohne Hemmung des Fortschritts der Pädagogik und Methodik geschehen kann," wobei er die §§. über den französischen und den geometrischen Unterricht als Beleg anführt. Ref. weiss nicht, von wem das badische Staatsministerium zu seiner Zeit die Verordnung und den Schulplan hat ausarbeiten lassen, das aber weiss ich, dass dieser Jemand vom h. Bürgerschulwesen und von der Unterrichtswissenschaft ungefähr so viel verstehen mag wie Einer, der gar Nichts davon versteht. In Baden nun ist die „liberale" oder vielmehr radicale Theorie, nach welcher das Schulwesen vollkommen Staatssache, will sagen, Regierungssache ist, seit langen Jahren ausgeführt, und was ist die Folge? Gelehrte und h. Bürgerschulen, von denen fast alle Sachkenner, die sie kennen, einstimmig behaupten, sie bedürften mannichfacher Verbesserungen, um es nur dahin zu bringen, für mittelmässig gelten zu können. — Hr. N. trägt, nachdem er die norddeutschen Realschulen kennen gelernt, selbst Bedenken, die badischen h. Bürgerschulen zu den höheren Bildungsanstalten zu rechnen.

Bei der Karlsruher polytechnischen Schule (S. 148 ff.) erörtert

Hr. N. die Frage, ob die polytechnische Schule nicht den Charakter einer Universität annehmen könne. Er hält es vorläufig wegen des Alters der Schüler nicht für räthlich. Was Hr. N. für die Thesis vorbringt (S. 151), z. B. dass die Lehrfächer der polytechnischen Schule einer eben so wissenschaftlichen Behandlung fähig seien wie irgend ein Universitätslehrfach, trifft den Nagel nicht auf den Kopf, sondern schlägt ihn schief. Fürs Erste ist klar, dass man eine polytechnische Schule darum nicht zu einer Universität (im heutigen Sinne) machen kann, weil ein Theil nicht das Ganze ist, die polytechnische Schule immer nur eine Facultät neben den andern Facultäten einer Universität werden könnte. Fürs Zweite ist eben so klar, dass eine rechte Universität eben so gut eine polytechnische Facultät haben müsste (und so eine kriegswissenschaftliche), wie sie eine theologische hat. Fürs Dritte fragt es sich aber, ob man, gesetzt, man gäbe den Universitäten polytechnische und kriegswissenschaftliche Facultäten, nicht dennoch für künftige blosse Praktiker die jetzigen Specialschulen beibehalten müsste. Doch das ist Stoff zu einer eigenen Abhandlung.

Bei Karlsruhe schliesst Hr. Nagel und zwar mit der polytechnischen Schule. Er macht auch bei dieser (vielleicht der ersten in Deutschland) die Bemerkung, dass sie mit mangelhafter Vorbereitung eines grossen Theils ihrer Zöglinge zu kämpfen hat.

Dieselbe Bemerkung machte Hr. N. bei den polytechnischen Schulen in Baiern. (S. 16—17).

Dieselbe Bemerkung bei der technischen Bildungsanstalt in Dresden. (S. 29).

Dieselbe Bemerkung bei der höheren Gewerbschule in Hannover. (S. 98—99).

Dieselbe Bemerkung bei der höheren Gewerbschule in Cassel. (S. 105).

Dieselbe Bemerkung bei der höheren Gewerbschule in Darmstadt. (S. 136).

Ueber die polytechnische Schule in Stuttgart hatte ich („Deutsche Bürgerschule") Anfangs 1840 und seitdem zu verschiedenen Malen in der Revue, freilich auf etwas unhöfliche Weise, dieselbe Bemerkung gemacht. Ich bin in Schwaben dafür weidlich ausgescholten worden. Und nun kommt ein schwäbischer Professor, ein Mann, der auf Kosten des Ministeriums reist, und sagt implicite accurat Dasselbe. „*Et tu, mi Brute!*"

Ref. will es nur gestehen, dass er (obgleich die Nagel'sche Schrift gar nicht lächerlich und noch weniger verlachenswerth ist) bei wenigen in den letzten Jahren erschienenen Büchern so herzlich gelacht hat als bei diesem. Ich habe von 1839 bis 1841, wo ich zufällig in Cannstadt und Stuttgart war, eben so zufällig bei verschiedenen Gelegenheiten über Dieses und Jenes im württembergischen Schulwesen eine Ansicht geäussert, theils öffentlich, theils auf den Wunsch eines hohen Beamten, diesem mündlich.

Es ist unsäglich, welch einen Zorn meine „Anmassung“ damals bei einer Unzahl von sonst wackern Leuten im Schwabenlande erregt hat. Sogar Einer von den Wenigen, die da fanden, so ganz Unrecht hätte meine Kritik doch nicht, der den Muth hatte öffentlich zu erklären, er stimme im Princip mit mir überein, nicht aber mit dem Bestehenden und eben so wenig mit der Nagel'schen Realismus-Theorie, Hr. Prof. Seeger in Stuttgart, konnte doch nicht umhin, sich an dem „pädagogischen Zionswächter“ zu ärgern, der „sich in die schwäbische Hauptstadt gesetzt habe und unablässig zur Busse und Bekehrung mahne, ja sogar den württembergischen Realanstalten in ihrer gegenwärtigen Beschaffenheit nicht einmal den Namen von Realschulen einräumen wolle.“ * Auch in der Recension der „Deutschen Bürgerschule „von Hrn. Prof. Klumpp ** ward mir vorgeworfen, der Preusse trete zu einseitig in mir hervor, ich stellte die preussischen Schulen zu sehr als Ideal hin und referirte über die württembergischen Schulen mitunter ganz falsch. Und was erleben wir jetzt? Die Württemberger schicken einen der Ihrigen in die Welt hinaus, damit er für sie Realschulen besehe und ihnen den Befund berichte, und was bringt er mit? Accurat dasselbe, was sie vor einigen Jahren so ungern und widerwillig von mir gehört haben. Der Spass wird ganz vollkommen dadurch, dass Hr. Nagel auf keinem Blatte seiner Schrift auch nur die geringste Kenntniss von meinen frühern Urtheilen und Vorschlägen verräth. Er stimmt in den Resultaten seiner Reise mit mir überein, ohne es zu wissen. Daraus folgt hoffentlich Zweierlei: Einmal, dass ich mit meinem „preussischen Zopfmaasstab“ die süddeutschen Realschulen doch nicht so unrichtig gemessen habe, wie man 1840 und 1841 gern sich und Andern glauben gemacht hätte, denn Hr. Nagel, der doch gewiss das rechte Maass bei sich hatte, verkündigt dasselbe Facit; dann, dass man nun, wo ein Einheimischer, nachdem er die süddeutschen Realschulen mit den norddeutschen verglichen, ganz denselben Weg einzuschlagen anräth, den ihnen früher der Fremde als den zum Ziel führenden bezeichnet, sich um so eher entschliessen werde, den richtigen Weg gelegentlich zu betreten.

Kommen wir also zu den allgemeinen Resultaten, die Hr. N. aus seinen Reise-Erfahrungen zieht.

Im ersten Abschnitt (äussere Organisation der Realschulen Norddeutschlands im Allgemeinen) findet Hr. N. mit Recht einen grossen Nachtheil für Württemberg darin, dass einmal das württembergische städtische Elementarschulwesen zum Theil wenigstens nicht so hoch steht als in Norddeutschland, und dass zweitens in Württemberg das Gymnasium („die humanistische Bildungslaufbahn“) nicht, wie in Norddeutschland, mit dem elften, sondern mit dem siebenten Jahre beginnt. (S. 177).

* Süddeutsche Schulzeitung IV, 2. (1842) S. 119—120; dann S. 125—133.
** Päd. Revue Bd. II. S. 434.

Der zweite Abschnitt handelt von den oberen Classen der Realschule. Die Classen, welche in Norddeutschland Sexta, Quinta, Quarta und Tertia heissen, findet Hr. N. den süddeutschen vierclassigen Realschulen gleichstehend, soweit er auf die Idee des Ganzen Rücksicht nimmt; dagegen seien die beiden oberen Classen (Secunda und Prima) in Norddeutschland in einer ganz andern Stellung.

Hr. N. findet den Grund 1. in der preussischen Abiturientenprüfung, 2. in der preuss. Militairverfassung; dieser Sporn fehle den württembergischen Oberrealschulen. Er fehlt aber auch in Leipzig, Hannover und Hamburg, und doch haben diese Städte ebenfalls obere Classen, die gedeihen. Der Grund wird mithin nicht nur in den beiden genannten Hebeln, sondern zum Theil in Anderem liegen. Hr. N. macht dieses Andre selbst später namhaft, wo er von den Schülern handelt. Die norddeutschen Realschüler gehören nämlich zum grossen Theile einer andern socialen Schicht an als die württembergischen.

Obgleich Hr. N. das Lateinische, was das preuss. Ministerium den Realschulen aufgedrungen hat, ebenfalls zu einer Privatlection herabgesetzt sehen möchte (S. 193), so billigt er doch auch „solche extreme Ansichten“ nicht, welche die Verordnung über die Abiturientenprüfung angefochten haben, und dem Ministerium das Recht abstreiten, auf Stoff und Ziel des Unterrichts der h. Bürgerschulen einzuwirken. (S. 186). Wenn man geneigt wäre, sich auf den Begriff der Sache, auf den Begriff sowohl der h. Bürgerschule als der Staatsaufsicht einzulassen, so wäre das Richtige gleich da; dazu ist aber vor der Hand keine Aussicht, da der Begriff mit der Observanz in zu grellem Widerspruch steht, wie sich so recht wieder bei der Verordnung über das Lateinische zeigt, die ein Angriff des Ministeriums auf Ehre und Eigenthum derjenigen ist, die in Preussen die Realschulen gegründet haben. Zuerst auf die Ehre. Realschüler, die sich der grossen Landwirthschaft, der Fabrikation oder Technik, dem Grosshandel u. dgl. widmen, brauchen kein Latein und werden es selten lernen wollen. Diejenigen Realschüler aber, die einmal Postsecretaire, Steuereinnehmer, Calculatoren u. dgl. werden wollen, müssen, weil der Staat es von ihnen verlangt, Latein lernen. Indem nun das Ministerium bestimmt hat, dass nur die reifen Realschüler, die zugleich Latein gelernt haben, ein ordentliches Zeugniss der Reife erhalten sollen, die Andern aber nicht, liegt darin eine Beleidigung des Bürgerthums von Seiten des Officiantenthums, die man unverschämt nennen muss. Glaubt denn die preussische Bureaukratie, ein Dutzend tüchtiger Grund-, Fabrik- und Handelsherren hätten nicht mehr zu bedeuten als alle preussische Postbeamten zusammen? * Wenn wir in unsern Zuständen nicht allmälich in die verkehrte Welt hineingerathen

* Sollte sich zufällig ein *Rowland Hill* darunter befinden, so nehmen wir ihn aus, sobald er uns erst das Pennysystem eingerichtet haben wird.

wären, so würde das Zeugniss der Reife auf Realschulen für das Lateinische nur eine Rubrik im Anhange haben. — Indem aber das Ministerium durch seine lateinische Verordnung die h. Bürgerschulen in Subalternbeamtenschulen umzudeuten gesucht hat, hat es sich nicht nur an der Ehre, es hat sich auch am Eigenthum der Städte vergriffen. Die Bürger votiren Gelder zu einer Schule für bürgerliche Zwecke; nun kommt der Staat und schiebt den Zwecken der Eigenthümer andre, fremdartige Zwecke unter; eben so gut konnte er einer Stadt ihre Kirche wegnehmen unter dem Vorwande, es sei besser, dieselbe werde als Caserne benützt. Freilich hat man bei all diesem zunächst nicht den Staat anzuklagen, sondern die Bürger, die eben als Unmündige behandelt sein wollen. Da hat der rheinische Provinziallandtag vor nicht langer Zeit petitionirt, die Staatsregierung möge doch das Provinzialschulcollegium in Coblenz durch einen Schulrath für das Realschulwesen vervollständigen. Wären sie nicht grosse Kinder, so hätten die Communen Barmen, Elberfeld, Düsseldorf, Rheyd, Aachen, Köln und wo sonst noch in der Rheinprovinz h. Bürgerschulen bestehen, sich dafür dahin vereinigt, einen tüchtigen Mann auf ihre Kosten zum technischen Realschulrath der Provinz anzustellen. Vielleicht würde sich auch die Provinz als solche mit der Zeit geneigt finden, diese und ähnliche Ausgaben zu tragen. Nur einige solcher Anfänge von Selbsthülfe, und die Staatsgewalt findet auch ihre natürliche Grenze, die sie jetzt weit überschritten hat.

Wenden wir uns mit Hrn. N. wieder den württembergischen sogenannten Oberrealschulen zu. (S. 195 ff.) Hr. N. legt die Verhältnisse in Ulm, Reutlingen, Tübingen und Esslingen dar; das Resultat ist, dass obere Classen h. Bürgerschulen in allen diesen Städten nicht existiren, und dass das, was unter dem Namen von Oberrealclassen existirt, etwas ganz Anderes ist als der Name besagt. „Es ist ein Irrthum“ — sagt Hr. N. S. 200, — wenn wir diese für obere Realschulen halten, und ich bekenne gern, dass ich vielleicht durch meine (frühere) Schrift selbst einen Theil der Schuld trage, wenn dieser Irrthum entstanden ist. Sie sind mehr das, was in Preussen die Provinzialgewerbschulen sind.“ Hr. N. schlägt nun vor, in den genannten Städten keine wahrhaften Oberrealclassen zu unterhalten, sondern niedere Gewerbschulen, wie sie in Reutlingen, Esslingen u. s. w. (freilich unter unpassendem Namen) bereits bestehen, dafür aber, indem „wir, strenge genommen, keine vollständigen höheren Realclassen in norddeutschem Sinne haben, und doch das Bedürfniss dieser Anstalten nicht zu verkennen ist“ (S. 201) in Stuttgart oder allenfalls in Stuttgart und Ulm eine wahrhafte obere Realschule zu errichten, womit die bestehende Vorbereitungsclasse der Stuttgarter polytechnischen Schule entbehrlich würde. Wesentliches Erforderniss aber wäre, dass die Lehrer durchaus wissenschaftliche Bildung hätten.“

Auf Viele seiner Landsleute wird diese Ansicht des Hrn. N. wie ein Donnerschlag wirken, denn da kommen ja die unangenehmen Dinge wieder zum Vorschein, die ich vor Jahren zur Sprache gebracht. (Deutsche Bürgerschule S. 64—65, S. 95, S. 102, S. 103; Päd. Revue Bd. II. S. 456—468: „Das Wahre ist, dass Württemberg keine einzige rechte Realschule hat," Päd. Revue Bd. III. S. 575—589: „Württemberg braucht eine Wilhelmsschule"). Es kommt aber noch besser, folgen wir nur Hrn. N.

S. 203—209 theilt er eine Reihe von Abiturientenprüfungsaufgaben preussischer Realschulen mit. Diese Mittheilungen sind freilich nicht genügend und theils gehören sie gar nicht dahin (da das Berliner Realgymnasium nämlich ein Gymnasium ist,) indess reichen sie allenfalls hin, um den württembergischen Lesern des N'schen Buches begreiflich zu machen, was eine rechte Realschule ist und leistet.

Hr. N. geht nun zu den Schülern der Realschulen über, und findet nun (S. 211 ff.), „dass die norddeutschen Realschulen im Allgemeinen die für sie passenden Schülerelemente haben," was er durch Abiturientenverzeichnisse belegt. Dabei findet er das hohe Schulgeld der norddeutschen Realschulen „wohlthätig," da es die Schüler abhält, welche in die städtische Volksschule gehören. Das württembergische Princip nennt er nur „scheinbar humaner," aber dieses „an sich sehr löbliche Princip wirke in seinen Folgen sehr verderblich." * Das Grundübel der württembergischen Realschulen (die Ulmer hat c. 60 % Schüler aus den niederen Ständen) findet Hr. N. darin, dass bei dem Uebergewicht solcher Schülerelemente „die Schule zu einer Volksschule herabsinkt; ** als solche ist sie dann schlecht, da sie einen viel zu complicirten Lectionsplan hat, so dass die Schüler hier Vielerlei nur halb und daher schlecht lernen, statt dass sie in einer guten Volksschule die einfachere Speise, die ihnen hier dargeboten wird, gut zu verdauen im Stande wären." (S. 222). Auf diese Weise findet Hr. N., dass gerade die jungen Leute, für die es der Realschulen bedarf, die württembergischen Realschulen nicht besuchen können; die Ursache dieses verkehrten Zustandes sieht er theils in der Eitelkeit der Leute in Württemberg, theils in dem Umstande, dass die städtischen Volksschulen in Württemberg ganz so eingerichtet sind wie die Volksschulen auf dem

* Hr. N. hätte doch vielleicht wohl gethan, sich ein wenig mit dem bekannt zu machen, was schon über seinen Gegenstand in Württemberg geschrieben war. Ich habe nämlich (Päd. Rev. Bd. II. und III.) dasselbe gesagt und Hr. Prof. *Seeger* hat mich (also auch Hrn. Prof. Nagel) mit dem „heiligen Namen der württembergischen Constitution" (Südd. Schulz. IV. 2. S. 130—131) widerlegt. Ich habe keinen Beruf, diese Widerlegung wieder zu widerlegen, aber Hr. N., für den die württembergische Constitution ein Factum ist, hätte eine aus diesem Factum gegen seine Ansicht gezogene Instanz berücksichtigen sollen.

** „Zu einer städtischen Mittelschule." S. 230.

Lande, ja „nicht selten der Fall vorkommt, dass ein Dorf besseres Schulwesen hat als die benachbarte Stadt, während in Norddeutschland die allgemeinen Stadtschulen in trefflichem Zustande seien.“ (S. 231 ff.)

Man sieht, Hr. N. kommt absolut zu meinem Resultate (Päd. Revue Bd. II. S. 458—461), nach dem Württemberg drei Sorten von Volksschulen hat, nämlich

1. Die Volks-Volksschulen, Schulen für arme und geringe Leute, die nichts Rechtes zu lernen brauchen;*
2. Honoratioren-Volksschulen, in denen Latein gelehrt wird und die zugleich (besonders den Kostgängern des Präceptors) als Pro-Gymnasien dienen;
3. Honoratioren-Volksschulen, in denen man die Weltkunde unter dem vornehmeren Namen von Realien, daneben etwas Französisch und Mathematik lehrt, und die zugleich tant bien que mal als Realschulen dienen und die man im Lande aus Höflichkeit gegen sich selbst Realschulen nennt. **

Hr. Prof. Seeger hat (A. a. O. S. 129) einen Widerspruch darin gesehen, dass ich die württembergischen Realschulen durch die mittleren und kleineren Bürger gründen lasse und sie dabei Schulen für Honoratiorenkinder nenne. Liegt denn die εἰρωνεία in diesem Ausdrucke nicht auf offener Hand? Springt es denn nicht, besonders für Jemanden, der den merkwürdigen „aristokratischen“ Zug in den Württembergern kennt, in die Augen, dass hier unter den Honoratioren Gevatter Schneider und Handschuhmacher, Krämer und Schenkwirth verstanden sind, die in Württemberg ganz naiv vom Volke reden, als gehörten sie nicht mehr dazu? Die kleine Bourgeoisie in Württemberg hat eine absonderliche Art „liberal“ zu sein: gegen die höheren socialen Positionen ein gelber Neid, und gegen die tieferen Stände ein brutaler Hochmuth. Unser Eins aber gilt diesen „Liberalen“ für einen „verfluchten Aristokraten,“ wenn man sagt, dass 90 % der Buben, die in Württemberg die Realschulen besuchen, in die städtischen Volksschulen gehören. Hr. Seeger meint (S. 129), was diese jungen Leute brauchen, gebe ihnen die Volksschule nicht, sie könne es nicht geben. Ich meine dagegen, dass man in Württemberg trotz alles „Liberalismus“ und „Constitutionalismus“ erst lernen mus, vom „Volke“ würdiger zu denken, als man thut, das Volk in seinen heiligen Rechten zu achten, ein Herz für dasselbe zu haben: dann werden die Volksschulen in den württembergischen Städten mit der Zeit anders und besser und die jetzigen Realschulen überflüssig werden. Was diese Realschulen mit Einem Lehrer im günstigsten Falle leisten könen, das muss, wenn man das Französische abrechnet, etwa mit Aus-

---

* „Unsre Knabenschulen in den Städten sind zum Theil wenigstens zu einer Art von Armenschulen geworden,“ gesteht Hr. N. S. 236.

** „Jeder Bauer hält seine Gänse für Schwäne.“ „Jeder kann zu seinem Stroh Heu sagen.“

nahme der allerärmsten Kinder, die sich auf ein Minimum zu beschränken haben, jeder Knabe lernen. Württemberg braucht nicht nur 40 und einige „Realschulen," jede Stadt, jedes Städtchen ist es seinen Bürgern schuldig, eine solche Anstalt, und zwar nicht als abgesonderte Anstalt für Wenige, sondern als für Alle obligatorische Oberclasse der Elementarschule, als oberes Stockwerk der allgemeinen Stadtschule zu errichten. Jeder Gulden, der bis dahin aus Staats- oder Gemeindemitteln in Württemberg auf die Realschulen verwandt wird, ist nicht zu rechtfertigen. Ob nun diese meine Ansicht oder aber die württembergische Praxis „liberal" ist, das mögen sich die constitutionellen Württemberger selber sagen. Für die Interessen des gemeinen Mannes wäre jedenfalls durch meinen unconstitutionellen „Aristokratismus" besser gesorgt als durch jenen „Liberalismus." Es kommen nicht Alle in den Himmel, die „Herr, Herr!" sagen, und so würde man sich auch täuschen, wenn man bei den meisten unsrer „Liberalen" liberale Denkart und Gesinnung suchen wollte.

Mich soll verlangen, was die Württemberger gegen Hrn. N. thun werden: S. 233—234 sagt er ihnen, dass „die Lehrer einer Schule, wie z. B. die Leipziger allgemeine Bürgerschule ist, dem grossen Theile nach an geistiger Bildung höher stehen, als ein nicht kleiner Theil unsrer Realschullehrer," und S. 236 muthet er ihnen sogar zu, 1. „zwischen Stadt- und Dorfschule wohl zu scheiden," * und 2. die kaum gegründeten vielen kleinen Realschulen mit ihren Lehrern als Material für eigentliche Stadtschulen zu benutzen, ** worauf dann 3. in Folge dieser Reform in Württemberg ein paar wirkliche und wahrhafte Realschulen entstehen könnten. — Es müsste lustig sein, die Verwünschungen anzuhören, mit denen auf solche Vorschläge geantwortet werden wird. Der böse Hr. Nagel! wer hätte denken sollen, dass der Verfasser der „Idee der Realschule" mit solchen Ideen zurückkommen werde!

Indem Hr. N. im vierten Abschnitte die Lehrer der Realschulen und ihre Stellung betrachtet, theilt er zuerst (S. 243 ff.) das preuss. Reglement für das Examen pro facultate docendi vom Jahre 1831 mit, so wie eine Notiz über das braunschweigische. Ref., der, wie Hr. Klumpp in der oben genannten Recension meinte, das preussische Schulwesen als „ein Ideal" betrachten soll, findet das Preuss. Prüfungsreglement, wie noch hundert andre Dinge im preussischen Schulwesen, so unvollkommen als möglich; Hr. N. lobt es darum, dass es von den Lehrern der Realschulen Gymnasial- und Universitätsbildung verlangt. Von einer sich so von selbst verstehenden Bestimmung ist nun billigerweise nicht viel Aufhebens zu machen, wogegen ich mich allerdings zur Zeit darüber verwundert habe, dass in Württemberg

* Wenn ein solches Unterscheiden nur nicht „unconstitutionell" ist! Das dermalen bestehende Volksschulgesetz wenigstens gestattet es nicht.

** „Meister, die Arbeit ist fertig; soll ich sie gleich flicken?"

auch über Esslingen ein Weg nach Tübingen geht. Der Vorschlag des Hrn. N. (S. 255) zu einem besseren Prüfungsmodus trifft unserer Ansicht nach das Rechte nicht. Man wird mit der Zeit für Lehrer an Gelehrten- und Realschulen zwei Prüfungen, eine niedere (allgemeine) und eine höhere (fachliche) einrichten müssen.

Dann discutirt Hr. N. (S. 261 ff.) die Vor- und Nachtheile des (norddeutschen) Berufungs- und des (süddeutschen) Ausschreibungssystems. Hr. N. entscheidet sich für das Erstere. Ref. würde beide lieber combiniren, wofür sich ein sehr leichter Modus finden liesse. Eine Hauptbestimmung müsste die sein, dass vier Wochen vor der Entscheidung die Namen aller derer, die sich zu der Stelle gemeldet, öffentlich bekannt gemacht würden. — Dagegen findet Hr. N. das süddeutsche System, nach welchem die Staatsbehörde fast alle Lehrer anstellt, dem norddeutschen System, wo der die Lehrer wählt, der sie bezahlt, vorzuziehen. Hier ist Ref. wieder anderer Meinung — aus Gründen, die schon bei verschiedenen Gelegenheiten in d. B. angegeben worden sind und künftig einmal ausführlich entwickelt und dargelegt werden sollen. Es wundert mich nur, dass die, welche allein den Staatsbehörden Verstand zutrauen, noch nicht auf den Gedanken gekommen sind, die Gouvernements anzugehen, durch ihre Behörden auch jedem heirathslustigen Manne die für ihn passende Frau aussuchen zu lassen. Sonderbare Geschöpfe, die Menschen! Derselbe Hr. N., der (das „constitutionelle") Württemberg glücklich preist, dass die Schulgenossenschaften in Betreff der Wahl der Lehrer von der Bureaukratie vollkommen bevogtet werden, findet wieder die freie Stellung und gewissermassen Autonomie der preussischen Schulen zu den beaufsichtigenden Staatsbehörden, * die seltener befehlen als empfehlen, vorzüglicher als das übliche régime in dem („constitutionellen") Süddeutschland. Sogar der Ton in den Erlassen preussischer Schulbehörden an die Vorsteher der Schulen hat auf Hrn. N. einen „wohlthuenden Eindruck" gemacht und gefällt ihm besser als der „andern Orts gebräuchliche objective" (hagebuchene) „Canzleistil." ** Ich denke aber, was für den Hund Brühe ist, wird auch für die Katze Brühe sein. Hr. N. hat als Schulmann sehr Recht, wenn er sich lieber Etwas empfehlen als befehlen lässt; wenn und wo die Bürgerschaften ihre gesunden fünf Sinne haben, da haben sie genau denselben Geschmack. Hr. N. führt dann einige der Vortheile an, welche die norddeutschen Schulen durch ihre grössere Freiheit vor den Süddeutschen voraus haben sollen (ich sage

---

* S. 267—279 theilt er die Instruction für die Gymnasialdirectoren mit.

** Was Hr. N. bei dieser Gelegenheit über den französischen Sprachgebrauch beibringt, wäre besser ausgeblieben, da es ganz falsch ist. Grade weil der Franzose einen tiefen Zug in sich hat, alles Concrete in eine Abstraction zu verwandeln, ist ihm der Ausdruck „le ministère für les ministres ganz geläufig.

„sollen," ich referire nur, die süddeutschen Schulen haben es mit Hrn. N. zu thun, nicht mit mir); dahin rechnet er 1. das individuelle Gepräge, das jeder norddeutschen Anstalt von der Persönlichkeit des Vorstandes aufgedrückt wird,* 2. grössere Einheit des ganzen Organismus der Schule, besonders auch in Beziehung auf die Zusammensetzug des Lehrer-Collegiums, ** 3. bessere Disciplin. Ueberhaupt findet Hr. N. S. 286, „dass die ganze amtliche Stellung des Lehrers in Norddeutschland eine selbständigere, freiere, dadurch ehrenvollere und auch im Publikum geehrtere ist.

Der fünfte Abschnitt (S. 288 ff.) handelt von den Lehrfächern. Dass Hr. N. hier eine Concession macht, haben wir schon oben gesagt; seine Reflexionen gehen nicht auf den Begriff zurück und lassen darum die Sache unentschieden. Richtig bemerkt er, dass die rechnende Geometrie für den Jugendunterricht nicht taugt, weil sie keine Anschaulichkeit hat; warum aber die raisonnirende Geometrie mit der euklideischen identificirt wird, sehen wir nicht ein; man kennt doch neben der hypothetischen Methode des Euklid auch andre. Nach einigem Andern kommt Hr. N. dann auf das Lateinische, wobei er sich auch zu einem Excurs gegen das famose Programm des Hrn. Landfermann herbeilässt. Da wir dieses curiose Stück christlich-germanisch-classisch-romantisch-pietistischer Pädagogik gelegentlich einer genaueren Analyse unterwerfen wollen, so gehen wir diesmal darüber hinweg: solche Cabinetsstücke wollen nicht nur im Vorbeigehen betrachtet, sondern mit Liebe und Sorgfalt studirt sein. Hr. N. billigt mit Recht das Verfahren der rheinpreussischen Realschuldirectoren, die — der Empfehlung des Ministeriums entgegen — das Lateinische nur als Privatlection zugelassen haben. — Zum Schluss (S. 312 ff.) spricht Hr. N. noch kurz über die polytechnischen Schulen, an denen er mit dem Ref. hauptsächlich das tadelt, dass sie kein Fundament haben.

Hiermit hätten wir den Lesern eine Vorstellung von der neuen N'schen Schrift gegeben — eine einlässliche Kritik des von Hrn. N. vertretenen Princips auf ein andermal. Wenn hier und da der Ton dieses Berichts ein wenig ins Spöttische fiel, so bitten wir Hrn. N., das zu verzeihen: es war mir dann und wann ganz spasshaft zu Muthe, über ihn und sein durchaus würdiges Streben habe ich natürlich nicht scherzen wollen, eben so wenig über den sehr achtungswerthen schwäbischen Volkskern: mein Lachen gilt nur den guten Leuten am Neckar, die so böse

---

* Wenn diejenige Ansicht, die ich den „süddeutschen Liberalismus" genannt habe, dergleichen hört, so wird sie ein schönes Gesicht machen. „Individuelles Gepräge" ist 1. gegen die Gleichheit, man muss es verwischen; 2. gegen die Ordnung — eine Schule mit eigenem Gepräge passt nicht in den Schematismus und macht den Herren, welche die Tabellen schreiben, nur Noth.

** Vgl. „Deutsche Bürgerschule," S. 106—107.

Gesichter machen, wenn Jemand die „anerkannte“ Superiorität ihrer scholastischen und politischen Zustände nicht anerkennen will. Was das Eine betrifft, so hat mich jetzt Hr. N. gerächt; vielleicht macht auch mit der Zeit einmal ein württembergischer Politicus eine Reise und bringt das Resultat mit, dass die Etikette nicht den Wein macht.

„Wenn Jemand eine Reise thut,
So kann er was erzählen.“

Mgr.

B. Hand- und Schulbücher.

I.

Elementargrammatik der lateinischen Sprache mit eingereihten und deutschen Uebersetzungsaufgaben und einer Sammlung lateinischer Lesestücke nebst den dazu gehörigen Wörterverzeichnissen von Dr. *Raphael Kühner*. Zweite durchaus verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover. Hahn, 1844. XII und 319 S. gr. 8.

Dieses Buch, dessen erste Auflage wir vor zwei Jahren in diesen Blättern (Bd. V. S. 159—162) anzeigten, hat in Folge der Lehrerfahrungen des Hrn. Verfs. und der Belehrungen von andern Schulmännern, manche Veränderungen erhalten, worüber sich der Hr. Verf. S. IX sq. ausspricht. Zunächst ist der erste Cursus der alten Auflage in zwei getheilt, deren erster nach Behandlung der Präsensformen aller 4 Conjugationen das Regelmässige und Leichte aus der Lehre der Declinationen, der zweite das Unregelmässige enthält. Aus der Syntax finden sich im ersten Cursus nur die Bestimmungen des Subjects, Prädicats und Objects und die einfachsten Congruenzregeln; ferner sind nur solche Beispiele gegeben, in denen die Construction der beiden Sprachen übereinstimmt. Im zweiten Cursus sind Beispiele, in denen die Construction der Sprachen abweicht, aber alle Regeln der Syntax sind entfernt, damit der Schüler sie an den Beispielen lerne und unbewusst in sich aufnehme, zugleich auch einen Fortschritt vom Leichten zum Schwierigeren mache (sic!!). Der Hr. Verf. möge bei Diesterweg Wegweiser I. S. 135 sq. lernen, was die didaktische Regel: „Schreite vom Leichten zum Schwereren fort,“ sagen will; seine Auffassung hält nicht Stich und er wird ihr im dritten Cursus sofort wieder untreu. Denn diesem, der die Lehre vom Verb umfasst, sind einige kurz und einfach gefasste Hauptregeln der Syntax einverleibt worden, damit der Schüler bei Erlernung der Verbalformen auch Begriff, Bedeutung und Anwendung derselben erlerne und so vorbereitet werde, nach Vollendung der Formenlehre zum Uebersetzen zusammenhängender lateinischer Stücke überzugehen.

In den beiden ersten Cursen sind jetzt weniger Beispiele, weil die Declinationsformen sich beständig wiederholen und somit immer wieder eingeübt werden.

Der letzte Theil, die Syntax, ist am bedeutendsten verändert. Sie erscheint in einem wissenschaftlichen Zusammenhange,

lateinischen Beispielen zur Anschauung gebracht und entdeutsche Uebersetzungsstücke zur Einübung.

leu hinzugekommen ist eine Sammlung lateinischer Lese- für die erste Lectüre und als Brücke zur Lesung der ker.

Man sieht schon hieraus, dass der Hr. Verf. seine metho- en Ansichten bedeutend geändert hat. Schon beim Wieder- ck der Vorrede der ersten Auflage hat er die in derselben sprochene, von uns bestrittene Meinung fallen lassen, als ine systematische Folge der syntaktischen Regeln in den n Cursen unangemessen und die Beispiele der beiden ersten in der neuen Auflage bringen nicht wieder die verschieden- syntaktischen Regeln bunt durch einander. Aber trotz aller nderungen ist der Stoff der beiden ersten Curse zu prinziplos nnt. So werden z. B. bei der ersten Declination S. 11 in Anmerkung die abweichenden Dative und Ablative auf *abus* führt, desgleichen bei der zweiten die Genitive *nummûm* etc.; end die Unregelmässigkeiten der 3. Declination im 2. Cursus en. Die griechische erste Declination wird im 2. Cursus ndelt, dagegen die der zweiten schon im ersten, wodurch Hr. Verf. selbst verletzt, was er in der Vorrede sagt. Eine he Inconsequenz herrscht in der Behandlung der Geschlechts- ln. — Vermisst haben wir in beiden Cursen die Bemerkun- über den Ausfall des *e* in *ager*, *pater*, *imber* etc.

Am wenigsten können wir die Behandlung des dritten Cursus gen. Hier werden, ohne die Lehre vom Kennlaut zu behan- n, sofort die Formen aller vier Conjugat. im Activ und Passiv geführt, dagegen in den Uebungsstücken dieselben getrennt kommen. Diese Anordnung kann leicht dazu verleiten, dass Schüler erst alle Formen anschauungslos lernen und dann Uebungsstücke von Seite zu Seite übersetzen müssen. Auch reifen wir nicht, warum von S. 102—113 an, nachdem von 80—81 die erste Conjugation, von S. 91—97 die Activa und S. 101 die Passiva aller vier Conjugationen in den Uebungs- cken vorgekommen sind, noch besondere Aufgaben zur 2., 3. l 4. Conjugation folgen. Am meisten missfällt uns jedoch in sem Cursus die Planlosigkeit im Anführen der syntaktischen geln, welche den Schüler ganz confus machen muss. Denn mal folgen die Regeln über *ut*, *quo*, *quin*, das Supinum, Par- ip etc. bunt durch einander, sodann bleibt sich der Hr. Verf. der Art und Weise der Anführung nicht gleich. Bald stehen mlich die syntaktischen Regeln vollständig im dritten Cursus gedruckt (cfr. S. 70 und 71 über die Fragesätze; S. 83 über *in;* S. 86 über das Gerundium, S. 88 über *quominus*); bald rd auf die Syntax allein verwiesen, wie S. 84 über das Supin.; 90 über Abl. absol.; S. 97 über Acc. c. Inf. etc., was schon sich nichts taugt, weil der Elementarschüler den Haltpunkt r Regel da auch haben muss, wo sie ihm in Beispielen zur

Anschauung kömmt; bald steht weder die Regel, noch wird auf die Syntax verwiesen, so S. 82 bei *ut;* S. 85 über das Part. Praes. und S. 90 über die Part. Praet. Eben so kommen die Relativsätze an vielen Stellen ohne jede Regel und Hinweisung vor; ja die reflexive Bedeutung des Passivs wird S. 89 in Beispielen vorgeführt, aber nirgend im Buche hat der Hr. Verf. darüber gesprochen. Rechtfertigen lässt sich diese Planlosigkeit durch Nichts; wären des Hrn. Verf. pädagogische Ansichten auf eine längere als zweijährige Erfahrung gegründet, so würde er auch einräumen, dass eine besondere Syntax in einem Elementarbuche nicht nöthig ist, dass vielmehr ein richtig angelegtes Elementarbuch die Schüler im ersten Jahre oder $1^1/_2$ Jahren so weit bringen muss, dass sie in Verbindung mit der Formenlehre eine Uebersicht über die nothwendigen Regeln der Syntax erlangen und so weit fortschreiten, dass sie nach Absolvirung des Elementarbuchs sofort an des Hrn. Verf. Schulgrammatik gehen können. Vollbrecht.

Elementargrammatik der lateinischen Sprache mit einer Sammlung von Beispielen zum Uebersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Lateinische von Dr. *Habich* und Dr. *Berger*. Gotha. Perthes, 1842. VI und 373 S. gr. 8.

Hervorgegangen ist diese Grammatik aus der Anordnung des Lectionsplans des Gothaer Gymnasiums, in den 3 untern Classen den Unterricht der deutschen, lateinischen und griechischen Sprache parallel durchzuführen, indem der Hr. Dr. Berger sich einen Leitfaden ausarbeitete, in welchem die Elemente der lateinischen Sprache auf ähnliche Weise dargelegt werden sollten, wie dies in der griechischen Grammatik bereits geschehen ist. Das Buch selbst behandelt die Formenlehre in 9 Capiteln und zwar nach der gewöhnlichen Folge der Redetheile und hat nach unserm Dafürhalten zwei sehr gute und zwei von uns nicht zu billigende Eigenschaften. Zu loben ist nämlich einmal die Behandlung der Declinations- und Conjugationslehre, die wissenschaftlicher gehalten ist, als sie sonst in ähnlichen Büchern sich findet und wobei die Resultate der neuern Sprachforschung für die Fassungskraft des Knaben bearbeitet sind; zweitens die Wahl der Beispiele, deren viele vom Hrn. Dr. Habich gesammelt sind, denn die Sätze sind wirklich Sätze, die etwas setzen und dem Geiste des Schülers vielfache Nahrung zuführen. Billigen können wir dagegen nicht die grosse Ausdehnung in den Regeln der Formenlehre und in der Masse der Beispiele. Mit Recht theilt z. B. der Hr. Verf. die Verba der dritten Conjugation in Verba pura, liquida und muta, indem er aber die Formation jeder Classe besonders behandelt, wobei die Verba muta wieder nach ihren Consonanten in Unterabtheilungen getheilt werden, füllt diese dritte Conjugation mit den Beispielen den Raum von S. 153—197. Das erschwert dem Knaben die Uebersicht und ohne der Gründlichkeit zu schaden könnte das Ganze sowohl hier als bei

allen übrigen Wortarten mindestens auf die Hälfte beschränkt werden.

Das Zweite, was wir missbilligen, ist die Anordnung und die daraus sich ergebende Schwierigkeit für den Schüler die Beispiele allseitig verstehen zu lernen. Indem nämlich, wie schon gesagt, die HH. Verf. nach den Redetheilen anordnen, geben sie auch sofort zur Anwendung der erlernten Formen, wie Dr. Otto Schulz im Tirocinium, ausgebildete Sätze und da nun sowohl Verbal- als Nominalformen vorkommen, die der Schüler noch nicht erlernt, deren Bildung etc. ihm aber nicht vollständig erklärt werden kann, so müssen sie als einzelnes Wort, als Vocabel gelernt werden. Ein solches unvermittelte Lernen nützt aber dem Schüler nichts und erhält auch durch die untergesetzten Bemerkungen, weil diese nicht vollständig begriffen werden können, keinen Stützpunkt. Dieses Verfahren geht durch das ganze Buch, tritt jedoch am grellsten am Anfange hervor, daher wir, um den Lesern, die das Buch noch nicht kennen, ein Bild davon zu verschaffen, die ersten 6 Sätze mit den Noten hersetzen wollen.

1. Immodica ira gignit insaniam. — 2. Fons Arethusa gelidissimas aquas profundit. — 3. Vinculum terrarum est Oceanus. — 4. Alius in avaritiam, alius in luxuriam, alius in petulantiam inclinatur. — 5. Philippus, rex Macedoniae, ex insidiis occisus est. — 6. Curius Dentatus Pyrrhum Epirotam Italia expulit.

1. *immodica* fem. v. immodicus. — *gignit*, 3 sing. praes. act. v. gigno. — 2. *gelidissimas*, superl. v. gelidus. — *profundit*, 3 sing. praes. act. v. profundo. — 4. *inclinatur*, 3 sing. praes. pass. v. inclino. — *occisus est*, 3 sing. perf. pass. v. occido. In der Erzählung wird das lateinische Perfectum durch das deutsche Imperfectum übersetzt. — 6. Pyrrhum acc. sing. v. Pyrrhus. — *expulit*, 3 sing. perf. act. v. expello. — Ueber den Ablativ *Italia* vgl. §. 468 (sc. Zumpt's Gr.).

Daran reihen wir die ersten 8 deutschen Sätze S. 23:

1. Romulus erbaute Rom. — 2. Zu grosse Macht erregt Neid. 3. Miltiades befreite Athen und ganz Griechenland. — 4. Des Zornes Begleiterin ist Traurigkeit. — 5. Leicht ist der Weg zu einem glücklichen Leben. — 6. Paulus Aemilius fiel bei Cannae. — 7. Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. — 8. Der Schatten der Erde verdunkelt bisweilen den Mond.

1. *erbaute*, condidit. — 2. *erregt*, movet. — 3. *befreite*, liberavit. — 5. *leicht*. Im Deutschen wird das Prädicat dem Subject in *adverbialer Form beigegeben* (sic!!!), im Lateinischen durch ein Adjectivum, das sich in Rücksicht des Genus, Numerus und Casus nach dem Subjecte richtet. — 6. *fiel*, occidit. — 7. *für* bezeichnet die Rücksicht oder Beziehung auf einen Gegenstand, in welcher eine Handlung geschieht oder ein Zustand sich äussert; diese wird im Lateinischen durch den Dativ ausgedrückt, §. 405. — *lernen wir*, discimus. — 8. *verdunkelt*, obscurat.

Diese Beispiele zeigen zugleich, dass ausser den unverstandenen Formen auch in syntaktischer Beziehung dem Schüler zu viel zugemuthet wird und dass derselbe zwar mit Hülfe der Noten und des Lehrers die Uebersetzung nach und nach zu Stande bringen kann, dass sich aber die Gründe, warum gerade diese

oder jene Form gewählt wird, dem Geiste des Schülers nicht so einprägen lassen, dass sie zum bleibenden Eigenthum werden, damit er nach und nach selbständig die Uebersetzung vollziehen kann. Durch die in den Noten gegebenen syntaktischen Bemerkungen des Hrn. Verfs. wird das nicht erreicht; denn sowohl die Worte und Formen als auch die Regeln werden in einer principlosen Folge vorgeführt, die Aufeinanderfolge der Regeln ist willkürlich, zufällig und dazu sind die Regeln nicht elementarisch gefasst. Kurz, dieses Verfahren des Hrn. Verfs. hat keine Ordnung in sich, keinen Fortschritt in sich, es gibt sich ganz an die Empirie gefangen. Das zeigt auch die Nothwendigkeit, in die sich der Verf. so oft versetzt sieht, bei der Wiederkehr ähnlicher Verbindungen etc. in den deutschen Sätzen auf frühere zu verweisen und weil nun seine Schüler keine Uebersicht der Syntax im Kopfe haben, in seinem Buche keine Ordnung herrscht, so fordern auch solche Verweisungen nichts. So steht z. B. S. 25 in den deutschen Beispielen zur ersten Declination *sub* VI folgender Satz: Seneca war ein Mann von ausgezeichneter Beredtsamkeit, und dazu in den Noten von, dient zur Angabe der Eigenschaft, welche im Lateinischen durch den Genitiv ausgedrückt wird, §. 426. — S. 63 heisst nun ein Satz: „Die Ibis sind schlanke Vögel mit geraden Beinen“ und in den Noten steht: „mit, Angabe der Eigenschaft s. erste Declination VI, 1. Der Schüler schlägt nun mühsam nach, findet aber oben die Präposition „von“, hier „mit“ und weiss sich sicher nicht zu helfen.

Auch die Verweisungen auf Zumpt fördern nichts, denn die Fassung der Regeln ist bei diesem der Art, dass ein Elementarschüler sie nicht begreifen kann und ausserdem muthet diese Verweisung dem Schüler zu viel Arbeit zu. — Also die Anordnung ist der schwache Theil des Buchs; würden hier die HH. Verf. bei einer neuen Auflage elementarischer verfahren, so würde ihr Buch eins der besten Elementarbücher sein. Vollbrecht.

II.

Dër Wërlte lôn von *Kuonrât von Wirzeburc*, herausgegeben von *Franz Roth*. Frankfurt a. M., Hermann'sche Buchhandlung 1843. XI u. 20 S. gr. 8.

Der Welt Lohn von Konrad von Würzburg, ein schönes, gemüthliches erzählendes Gedicht, aus 266 Verszeilen bestehend, welches unter einer bildlichen Begebenheit den der Welt Geniessenden zu der Erkenntniss führt, wie nichtig der Lohn der Welt sei, verdient hier darum eine empfehlende Anzeige in der gegenwärtigen Ausgabe, weil es sich in dieser zur Lectüre eignet, wenn man auf einer Schule oder bei Privatstudien etwas Kurzes im Mittelhochdeutschen lesen will, das ein Ganzes bildet. Der Herausgeber hat eine gute kritische Ausgabe geliefert, die auf der sorgfältigsten Vergleichung der Handschriften und der bisherigen Abdrücke des Gedichtes beruht, worüber auch die Lesarten S. 9—20 reichlich Zeugniss geben. Schliesslich macht die schöne Ausstattung das Büchlein auch im Aeussern gefällig.

Dr. Weigand.

VI.

Proben physikalischer Uebungsaufgaben von Dr. *R. Kohlrausch* (im Jahresbericht des Gymnasiums zu Rinteln). 1844.

Der Unterzeichnete hatte das Vergnügen, die hier angezeigte Gelegenheitsschrift von dem Herrn Verfasser gerade zu einer Zeit zu erhalten, wo ihn selbst der physikalische Unterricht unserer höheren Bildungsanstalten lebhafter beschäftigte, und darin Ansichten ausgesprochen zu finden, die mit seinen eigenen im Wesentlichen durchaus übereinstimmen. So darf er namentlich mit voller Ueberzeugung das Urtheil unterschreiben, „dass es nicht gut thue, mit dem Anfänger die Physik vorzugsweise mathematisch zu betreiben;“ denn der Schulunterricht dieses Fachs wird nie seine eigentliche Bestimmung erfüllen und den gehofften Erfolg haben, wo man die sinnliche Anschauung der Phänomene und die mündliche Discussion derselben den mathematischen Entwickelungen nachsetzt und dem Calcul einen überwiegenden Antheil einräumt. Durchaus richtig und treffend schildert der Verfasser den Nachtheil eines solchen Verfahrens, und würde nur darin sehr irren, wenn er wirklich meinte, dass „vielleicht ausser ihm kein Anderer sich dieses Fehlers schuldig gemacht.“ Wie viele Lehrer der Physik dürften sich dessen wohl rühmen? — Was ihm nun auf diesem Gebiete besonders wünschenswerth erscheint, ist die Behandlung physikalischer Aufgaben durch mündliche Discussion, um durch solche dem Schüler zur Selbstthätigkeit Anregung zu geben. Demzufolge beabsichtigt er eine dazu geeignete Sammlung nächstens zu veröffentlichen, wovon uns hier vorläufig eine Reihe von 40 Uebungsbeispielen in bunter Ordnung dargeboten werden.

„Es wird allerdings scheinen, — äussert sich der Verfasser darüber — als ob die Fragen vielfach zu bedeutende Schwierigkeiten enthalten, ja häufig als eigentliche Räthsel hingestellt sind. Ich habe das absichtlich gethan. Einestheils reizt eine pikant gestellte Frage eher zum Nachdenken, anderntheils kann der Lehrer zu ihr so viele erläuternde Zusätze geben, als ihm nach der Bildungsstufe seiner Schüler nöthig erscheint. Was thut es auch am Ende, wenn diese das Richtige gar nicht finden? Haben sie darüber nachgedacht, so wird die Erkenntniss, welche ihnen durch den Lehrer zu Theil wird, mit um so lebhafterem Interesse aufgenommen. Andere Fragen erscheinen auf den ersten Blick zu leicht und werden den Schüler veranlassen, vorschnelle, ganz ins Blaue schiessende, wenigstens ganz ungenügende Antworten zu geben. Gerade dabei kann man dann den jugendlichen Uebermuth des Verstandes strafen, und zeigen, wie nicht nur bei allen Forschungen die äusserste Vorsicht zu beobachten ist, sondern wie man auch bei einem Grunde nie stehen bleiben soll, so lange man für diesen wieder einen Grund zu finden irgend Aussicht hat. — Besässe man nun eine allen Rücksichten entsprechende, methodisch geordnete Sammlung in den Händen der Schüler, so

wäre ich nicht der Ansicht, dass man die Mehrzahl der Aufgaben schriftlich behandeln liesse. Dazu eignen sich einzelne; meistentheils aber geht dadurch zu bedeutende Zeit verloren. Man lasse die Schüler sich zu Hause vorbereiten und nehme die Aufgaben in der Classe durch, wobei es nicht unzweckmässig sein dürfte, einzelne zum Gegenstande des Disputs zwischen der Jugend selbst zu machen. Der Lehrer wird ohnehin meistentheils Gelegenheit finden, selbst den Widersacher der Schüler bei ihren Beantwortungen zu spielen, da er gewissermassen die Natur repräsentirt und die Einwendungen machen muss, welche in der Sache liegen, von den jungen Köpfen aber übersehen werden. Je lebhafter der Streit, desto besser. Dahin hat aber der Lehrer zu sehen, dass sich die Schwierigkeiten nicht bis zu einem Grade steigern, bei welchem der Schüler ermattet zurücksinkt."

Den in Form von Fragen beigefügten Aufgabe-Proben folgt unmittelbar die Beantwortung derselben. Der Verf. zweifelt, dass man allgemein damit zufrieden sein werde, möglichen Irrthum gern zugestehend; und in der That wird man sich nicht immer mit ihm einverstanden erklären können. Es kommt hier aber nicht sowohl auf Einzelheiten, als vielmehr auf die Grundansicht an, welcher jeder Lehrer des Fachs beipflichten wird, der sie einer unbefangenen Prüfung unterziehen will. Die versprochene Aufgabensammlung wird daher gewiss Vielen willkommen sein und sich der bereitwilligsten Aufnahme zu erfreuen haben.

A. Tellkampf.

VII.

Real-Encyklopädie der classischen Alterthumswissenschaften etc. Bis jetzt 48 Lieferungen à 80 Seiten (36 kr. oder ⅓ Thlr.) oder zwei Bände Bd. I, 1224 S. Bd. II, 1327 S.) und von Bd. III bis jetzt 1280 S. bis Hesychius). Stuttgart, J. B. Metzler'sche Buchhandlung, 1837 – 1844.

Es ist die höchste Zeit, dass wir dieses Werk anzeigen, wenn wir nicht wollen, dass es uns über den Kopf wachse, ein auf ein Mal gar nicht mehr zu bewältigender Stoff werde. Es ist ein so gar langsam anschwellendes, so gar behaglich sich streckendes Ungeheuer, dass man gar keine rechte Angst davor bekommt, dass man es behandeln möchte wie ein gewöhnliches zahmes Hausthier; wenn man aber einen Versuch macht, es einzufangen, wenn man es in die Arme fassen will, so merkt man erst seine Grösse und sein Gewicht, lernt auch gelegentlich sein Gebiss kennen. Ich habe gesagt, man bekomme keine rechte Angst davor, weil sich der Eindruck der räumlichen Grösse durch Vertheilung auf verschiedene Zeitpunkte schwächt; aber nicht nur die Unendlichkeit des Raums macht ja den Eindruck der Erhabenheit, sondern auch die der Zeit, und diese ist dem vorliegenden Werk nicht abzusprechen. Es hat jetzt fast die Hälfte seines Lebens hinter sich. Wie? Erst 1837 geboren und schon halb ausgelebt? So würden wir bei einem Menschen sprechen, und den Vater und das Kind beklagen, dem die Parzen den Faden

des Lebens so knapp zugesponnen. Aber bei einem Buche sagen wir umgekehrt: schon 1837 geboren und erst die Hälfte des Laufes beendigt? Wo will das hinaus? Werden wir das noch erleben? Und ein Gähnen ergreift uns, wenn wir das Ding so gar behutsam und faul sich über die Erde erheben sehen, wir meinen selbst Hacke und Hammer ergreifen zu müssen, um den Bau von der Stelle zu bringen. Seit 7 Jahren liegt schon die Verlagshandlung in den Wochen mit diesem Erzeugniss und noch immer ist viel zu wenig am Lichte. Wo fehlt es? Ist die Scheide zu eng, der Kopf zu gross? Wohlan, hacken wir den trägen Jungen am Kopf oder, wenn es eine Steissgeburt ist, auch dort — und ziehen wir ihn heraus, sonst verläuft sich Einer nach dem Andern aus der Zahl derer, die noch geduldig im Vorzimmer harren, bis man ihnen den Neugebornen herausträgt. Im Ernste, das Unternehmen geht viel zu langsam vorwärts; das hört man allenthalben von Käufern, Kauflustigen und Buchhändlern, wohl auch der Verleger hat es schon gehört und gedacht und der Herausgeber gewiss ebenso; aber warum geschieht Nichts zur Beschleunigung? Ich kann mir Gründe genug denken für das langsame Vorschreiten: man braucht der alphabetischen Ordnung gemäss im Augenblick einen Artikel, aber der Herr Mitarbeiter ist damit noch nicht fertig, er ist krank geworden, verreist, erwartet eine neue Schrift über den Gegenstand u. s. w., einen Andern zu beauftragen, würde neue Zeit kosten und beleidigen: man wartet daher lieber eine Weile, wartet auch eine lange Weile. Aber ich kann mir eben so viele Mittel denken, dem Uebelstande abzuhelfen: wenn es nur an Einzelnem fehlt, warum setzt man nicht einstweilen weiter, dass dann, wenn das Fehlende einläuft, schnell das Ganze gedruckt und ausgegeben werden kann? Oder noch gründlicher, warum schreibt und setzt und druckt man nicht einstweilen an einem andern Buchstaben, einem andern Bande? Freilich eine Vermehrung der Zahl der Mitarbeiter wäre dann nöthig, wofern nicht die erste und wichtigste Bedingung, die Gediegenheit des Inhalts, Noth leiden sollte; aber das ist doch wohl die kleinste Schwierigkeit; denn das Mitarbeiterverzeichniss erschöpft so wenig den Kreis derjenigen Gelehrten, welche sich für ein solches Unternehmen eigneten, dass man sich vielmehr über dessen Lückenhaftigkeit wundern muss. Lassen wir aber das für jetzt und fragen nach der Bedeutung dieses Werkes, so sind dabei zwei Seiten zu unterscheiden, die einander freilich wechselseitig bedingen, die Bedeutung für die (Alterthums-)Wissenschaft und die für die Schule. In erster Beziehung soll das vorliegende Werk eine ins Einzelnste gehende Darstellung des gegenwärtigen Standes der Forschung in Bezug auf die classische Welt sein, wobei natürlich nicht ausgeschlossen, vielmehr besonders wünschenswerth ist, dass solche Gegenstände, welche von einem abschliessenden Resultate noch entfernt sind, durch dieses Werk weiter gefördert werden sollten. Dieser Aufgabe genügt das Werk in den meisten

Punkten, in andern freilich auch nicht; einmal ist bei weitem nicht Alles, was hergehört, wirklich aufgenommen, namentlich nicht Solches, was nicht gerade an der Heerstrasse gelegen ist — wiewohl doch auch für die eigentlich gelehrten Bedürfnisse wenigstens durch kurze Nachweisungen gesorgt sein sollte; — sodann ist gerade auch nicht allemal das Beste, was sich jetziger Zeit liefern liesse, geboten, am wenigsten in der Mythologie und Litteraturgeschichte, ausser wo einzelne Artikel dieser Gebiete von solchen Männern bearbeitet sind, die in dem jedesmaligen Gegenstande specielle Studien gemacht haben. Dies hängt mit der Auswahl und Beschaffenheit. der Mitarbeiter zusammen, daher es wohl gerechtfertigt ist, wenn wir im Folgenden die Ordnung des Mitarbeiterverzeichnisses befolgen und die Leistungen jedes Einzelnen in der Kürze beschreiben und charakterisiren. Wir billigen es durchaus und finden es nicht nur wissenschaftlich, sondern auch praktisch vollkommen gerechtfertigt, dass manche Artikel eigene Monographien bilden, welche den einzelnen Gegenstand fast erschöpfen und damit theils viele andere vereinzelte Arbeiten entbehrlich machen, theils für den, der noch weiter forschen will, die Gesichtspunkte feststellen und die Quellen und Hülfsmittel aufzählen. Damit haben wir schon die wichtigste Seite von dem angegeben, was diese Real-Encyklopädie für die Schule sein soll: sie soll ihr eine ganze Bibliothek von Specialwerken ersparen, sie soll ihr Handbücher der alten Geographie, der Antiquitäten, der Mythologie u. s. w. entbehrlich machen; dies thut sie in soweit, als sie selbst gründlich, also wissenschaftlich ist. Uebrigens ist das Werk so wie es ist, nur für Fortgeschrittene geeignet und unentbehrlich, für Lehrer und Studirende der Philologie, nicht aber für eigentliche Schüler; dazu ist es zu umfangreich und kostspielig. Wir möchten daher der Verlagshandlung rathen, einen Auszug aus dem grösseren Werke bearbeiten zu lassen, ehe Freibeuter auf das Project fallen. Kürze wäre dabei die Hauptsache, nur die Hauptsachen, Hauptstellen und Hauptquellen dürften aufgeführt werden, und über zwei Bände das Ganze nicht stark werden. Bei der Ausarbeitung müsste auf den Gesichtskreis und die Bedürfnisse und Zwecke der Schule ausschliesslicher Bedacht genommen werden, wodurch für das grössere Werk in seinem weiteren Laufe unbedingteres Anschliessen an die Forderungen der Wissenschaft möglich und nothwendig gemacht würde. Natürlich aber dürfte das kleinere Werk nicht ein blosser Auszug aus dem grösseren sein, sondern es müsste alle diejenigen Nachträge und Verbesserungen enthalten, welche seitdem Erfahrung und Fortschritt der Wissenschaft als Aufgabe herausgestellt haben. Aber wir haben zunächst von dem zu reden, was schon geleistet ist. Im Allgemeinen müssen wir es bestätigen, dass das Werk an innerer Tüchtigkeit und Gediegenheit immer mehr zunimmt, von der anfänglich überwiegend buchhändlerischen Bedeutung sich

allmälig zu wirklicher wissenschaftlicher Geltung emporgearbeitet hat; wenn auch noch manche Ueberreste der ursprünglichen mehr fabrikartigen Haltung stehen mögen, so wird es doch den vereinten Bemühungen der Redaction und der Verlagshandlung gelingen, diese immer mehr zu beseitigen und ein Werk hinzustellen, das im Rathe der historischen Wissenschaft Sitz und Stimme hat. Dass dies auch wirklich die Absicht ist, dafür bürgt die ausdrückliche Erklärung des Herausgebers, „dass es sich hier nicht um eine hastig zusammenzuschreibende Marktwaare handelt“ und dass er unveränderlich an dem Grundsatze festhalten werde, „bei möglichst vollständiger Berücksichtigung der wichtigeren neueren Werke und Meinungen, in wohlhergebrachter philologischer Weise überall auf die classischen Quellen selbst zurückzugehen und keinen Satz ohne die gehörigen urkundlichen Belege hinzustellen.“ „Unser Streben geht dahin, den Besten Genüge zu thun.“ Es wird wohl Niemand von diesen Blättern erwarten, dass sie im Einzelnen untersuchen, wie weit diesem Ideale entsprochen sei; das ist die Sache der Leute vom Fach und der ausschliesslich wissenschaftlichen Journale, obwohl sich unseres Wissens diese seit den ersten schon beim Beginne des Unternehmens laut gewordenen Stimmen nicht wieder haben vernehmen lassen, da es natürlicherweise weit bequemer ist, die allerspeciellsten Werke anzuzeigen und dabei die eigenen Collectaneen auszuschütten, als ein Werk zu besprechen, welches das ganze Gebiet der Alterthumswissenschaft umfasst und dessen grosser Umfang und Vielseitigkeit die Anwendung der ordinären Recensentenkünste unmöglich macht. Dazu mag auch die ungünstige Lage des Verlagsortes kommen; das Werk erscheint in Stuttgart und nicht! in Berlin und nicht in Leipzig, es erscheint im Schwabenlande und nicht in Preussen, nicht in Sachsen, wo die gescheidten Männer wachsen, wo sie so klug schon auf die Welt kommen, dass sie nachher nur noch abnehmen können. * Unsere Aufgabe kann hier nur sein, im Allgemeinen den Standpunkt des Werkes anzugeben — was wir im Bisherigen gethan zu haben glauben — und zur Veranschaulichung dieses Allgemeinen die Reihe der Mitarbeiter zu durchlaufen und anzugeben, was ein Jeder derselben liefere und wie er es thue. Da steht oben an im Verzeichnisse:

Hofr. Bähr, der nicht weniger als das ganze Gebiet der classischen Litteraturgeschichte behandelt, Griechisches und Römisches, Altes und Neues, Grosses und Kleines, vom Vater Homeros an bis zu den niedrigsten Excerptenfabrikanten der spätesten classischen (sogar auch unclassischen) Zeit, Redner, Dichter, Philosophen und Historiker, und zwar Alles in derselben

* Wie ich eben höre, hat nun doch eine Zeitschrift das Eis gebrochen, von der man es am wenigsten erwartet hätte, nämlich die neue Jenaer Litteraturzeitung. Diese soll (denn ich habe sie selbst noch nicht zu sehen Gelegenheit gehabt) eine ausführliche Anzeige des Werkes enthalten, freilich *selbst* von einem Süddeutschen.

Manier. „Er scheint nicht sehr bedeutend gewesen zu sein, es will scheinen, als hätte er sich eines grossen Ansehens erfreut, von seinen Schriften hat sich leider nichts erhalten, seine Sprache empfahl sich durch Präcision, er hat sich in Elegien versucht, von seinen Bestrebungen in der Geschichtschreibung zeugt," diese und ähnliche geschmackvolle Wendungen pflegen von Weitem die Arbeiten des Hrn. Hofraths zu bezeichnen; sie haben meist den Ton, als gälte es, die Stilübungen eines Lyceisten auf eine aufmunternde Weise zu beurtheilen. Wir glauben im Besitze des Recepts zu seinen Artikeln zu sein: man nimmt ein Stück aus Fabricius, schüttet einige Löffel neuere Büchertitel und Excerpte hinzu, rührt es ein wenig um, lässts verdampfen was etwa an Geist daran sein sollte und legt das Ganze über Nacht ins Wasser; am andern Morgen steht dann ein Artikel druckfertig da. Aber wir wollen nicht ungerecht sein: die Arbeiten des Hrn. Bähr haben bei allen ihren Mängeln doch das Gute, dass sie in der Regel die neueste Litteratur über jeden Gegenstand kennen, anführen, und, wenn auch ohne Selbständigkeit, benützen, eine Eigenschaft, welche besonders werthvoll ist bei solchen Punkten der Litteraturgeschichte, welche von der Hauptstrasse abgelegen sind; für diese wird Hr. Bähr stets ein schwer zu ersetzender Mitarbeiter bleiben; dagegen für die noch in Gährung begriffenen, dem Kreise der lebendigen Wissenschaft und der selbständigen Forschung angehörenden Gegenstände werden Andere geeigneter sein. Daher ist es im Interesse des Unternehmens, dass die Redaction immer mehr litterarhistorische Artikel an einzelne Gelehrte abgibt, wobei sie freilich bisher in ihrer Wahl nicht immer glücklich war, indem sie z. B. den Artikel Fabula einem Hrn. Kerler überantwortet hat, der eine so federleichte Arbeit geliefert hat, dass die von ihm besprochenen Gegenstände einer nochmaligen Bearbeitung unter den Separatartikeln bedürftig zu sein scheinen; z. B. hat er die ursprünglich römische Bedeutung von Fabula, Dialog (vgl. Fabulari, confabulari), Drama ganz und gar vernachlässigt, weiss bei Fabius' nichts von der Abhandlung Tyrrhwitts, über Aesop nichts von der Welckers u. s. f. Um noch einmal auf Bähr zurückzukommen, so ist es natürlich, dass wer über so Vieles und so Heterogenes schreibt (neben der Litteraturgeschichte beschäftigt er sich auch auf eindringliche Weise mit den Amazonen, dem Kriegswesen u. s. w.), im Einzelnen viele Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten sich zu Schulden kommen lässt; anstatt vieles Bedeutenden will ich der Kürze halber nur dies anführen, dass er Bd. II, S. 761 W. E. Weber (in Bremen, früher in Frankfurt) E. G. (es ist eine lateinische Abhandlung, daher es Guil. Ern. hiess) benennt; freilich ist das aber etwas von Hrn. Weber selbst Verdientes; er soll entweder nicht lateinisch schreiben, oder sich dann wenigstens Vilhelmus tituliren; denn es wird doch Niemand glauben, dass Guilielmus lateinischer sei als Vilhelmus? Uebrigens ist ausser-

dem bekanntlich der feine Unterschied zwischen dem Bremer und dem Weimarer Weber der, dass jener W. E. heisst und dieser E. W. Auf solche Dinge muss ein Litterarhistoriker wohl Acht haben. Auf Bähr folgt:

Prof. Baumstark, dem es gelungen ist, in der kurzen Zeit, da er an diesem Werke arbeitet (erst seit E), seinen Landsmann an Umfang seiner Beiträge noch bei weitem zu überholen. Ref. traut sich nicht genug Sachkenntniss zu, um über den Gehalt aller Aufsätze von Hrn. B. ein vollständig motivirtes Urtheil zu fällen; doch ist es wohl ein natürliches Misstrauen, das man hat, wenn man einen Mann in seinem Amte, der noch überdies als Schriftsteller bis jetzt nicht viel Gelegenheit gegeben, ihn kennen zu lernen, über so Verschiedenartiges mit solcher Ausführlichkeit schreiben sieht, wie Hr. B. thut; er behandelt nämlich die alte Geographie (Galli, Germani, Gothi, Helvetii, Hispani), Antiquitäten (z. B. γελωτοποιός und ausführlich das Handelswesen, vgl. Emporia, Fenus u. s. w.), Litteraturgeschichte von Griechenland und Rom (Germanische Litteratur, Festus, Florus, Gorgias, Grammaticus) und was sonst noch ihm in den Wurf kommt. Viel Material gibt er jedenfalls, wiewohl er es wohl auch in bündigerer Form sollte thun können, aber über die Selbständigkeit seiner Leistungen weiss Ref. nicht zu urtheilen.

Prof. Becker, der berühmte Verfasser des Gallus und Charikles und der Topographie von Rom, war lange Zeit fleissiger Mitarbeiter für das Gebiet, worin er Meister ist, die Archäologie, und eine Reihe von Artikeln, ausgezeichnet nach Form und Inhalt, z. B. Aulaeum, Aurum, Caelatura, Calceus, Columna, Convivium, rührt von ihm her. In der neuesten Zeit findet man aber nichts mehr von ihm, was vielleicht damit zusammenhängt, dass er auch früher zu oft in den Nachträgen zu den einzelnen Bänden anzutreffen ist. Vielleicht dass es ihm aber doch wieder möglich wird, als Mitarbeiter einzutreten; im Interesse der Unternehmung wenigstens wäre es zu wünschen.

Geh.-R. Creuzer steht auf dem Titel wohl nur, um seine Gesinnung für das Werk auszusprechen; denn einen Beitrag von ihm hat Ref. nicht finden können.

Prof. Gerlach war früher für das Werk, was jetzt Hr. Baumstark ist, nur dass jener doch mehr obenhin zu schreiben pflegte, namentlich genauere Belege vielfach vermissen liess. Er lieferte viele Artikel aus der römischen Geschichte (z. B. Arminius, Calpurnia gens), der europäischen Geographie (Belgae, Britannia, Cimbri), und aus den Antiquitäten (Arma, Balneum, Castra); aber seit längerer Zeit bleibt er aus.

G. F. Grotefend lieferte einen umständlichen, aber nicht entsprechend reichhaltigen Artikel Argonautae, auch ist von ihm ein Aufsatz über die Ethnographie von Italien zugesagt, worin wir uns etwas Gediegenes versprechen. Der jüngere (C. L.) Grotefend ist ein sehr emsiger, sorgfältiger und den Plan des

Werkes nicht leicht aus den Augen verlierender Mitarbeiter für Numismatik (Aes Aurum, Drachma u. A.), einen Theil der europäischen (z. B. Creta) und die ganze aussereuropäische Geographie (z. B. Asia, Babylonia, Bactria, Caria und alle die kleineren und grösseren hieher gehörigen Artikel), auch für die Topographie von Attika.

Dr. Haakh scheint Anfangs grosse Absichten gehabt zu haben; ursprünglich blos für den ägyptischen Cultus sich bestimmend (Aegyptische Religion, Ammon u. a., von welchen allen wir uns lieber einen Auszug ausbitten würden), zog er allmälig die ganze griechische und römische Geschichte in den Bereich seiner Thätigkeit, beschränkte sich aber am Ende meist auf die römische und hat auf diesem Gebiete immer gründlichere Arbeiten geliefert (vgl. z. B. aus neuester Zeit Fabii, Fabricii, Flaminii, Germanicus, Hadrianus u. a.), welche alle von grosser Sorgfalt zeugen; dagegen zusammenfassende Charakteristik, Ueberschauen und Beherrschen und gewandtes, leichtes Gestalten des Stoffes scheint weniger seine Sache zu sein. In dem trefflichen Art. Hadrianus ist uns der Widerspruch aufgefallen, in welchem das über dessen Edict Gesagte mit dem unter Edictum von Rein richtiger Angegebenen steht; auch kann man wohl nicht sagen: das ius honorarium der Magistrate, da ius honorarium bekanntlich bedeutet: das Recht der honores oder der Magistrate.

Diac. Heigelin befasst sich mit der Mythologie in ihrem ganzen Umfange (z. B. Apollo, Diana, Furiae, Genius u. A.). Es will uns aber nicht recht gefallen, dass dieser so wichtige und so schwierige Zweig der Alterthumswissenschaft nicht in den Händen eines eigentlichen Fachgelehrten ist, denn dass man mythologische Aufsätze fertige, wie Taufscheine, nämlich durch Auszüge aus den betreffenden Büchern, ist zwar, wie Figura zeigt, physisch möglich, geht aber wissenschaftlich gewiss nicht an. Damit haben wir Alles gesagt, was über diese Arbeiten sich sagen lässt.

Der ehrwürdige Fr. Jacobs hat als Zeichen seiner Theilnahme an dem Unternehmen den Artikel Aspasia beigesteuert.

Rect. Krafft hatte Anfangs das ganze Gebiet der Antiquitäten sich zugetraut (z. B. Acies, Actio, Adoratio), wobei er sich vorzugsweise an die secundären Hülfsmittel hielt; später hat er sich auf das Gebiet der carthagischen (Carthago, Hamilcar, Hannibal, Hanno), griechischen (Alcibiades, Alexander, Cimon, Demetrius, Dionysius, Epaminondas) und nur ausnahmsweise (Cornelii, patricische) auch römischen Geschichte zurückgezogen, immer noch ein unverhältnissmässig grosser Kreis, wenn man nicht volle Musse und langjährige Vorarbeiten hat. An Selbständigkeit dürfte Hr. K. seinem Collegen Haakh nachstehen.

Dr. Krause gehört zu den fleissigsten Mitarbeitern. Er hat auch hier dasjenige Fach, in welchem er sich litterarisch bekannt gemacht hat, die Agonistik der Alten, zum Bearbeiten (vgl.

Athletae, Gladiatores, Gymnastica u. s. w.), aber auch sonstige Antiquitäten (z. B. Areopagus, Domus, Educatio), besonders die Kunstarchäologie (Electrum, Gemmae, Genius, Griphi.) Alle diese Artikel verrathen die genaueste Kenntniss des jedesmaligen Gegenstandes und der Litteratur darüber, nur scheint ihr Umfang und ihre sonstige Einrichtung nicht immer vollkommen für die Zwecke dieses Reallexikons zu passen.

Prof. Metzger hat einzelne historische (z. B. Constantinus) und mythologische (z. B. Hercules) Artikel geliefert, besonders aber den grossen, die ganze Mantik der Alten umfassenden Art. Divinatio, dessen Inhalt man nur loben kann, der aber durch die unzeitig ökonomische Einrichtung des Druckes und das Weglassen genauerer Columnentitel für den Gebrauch sehr unbequem geworden ist.

Prof. Müller stellte sich in früherer Zeit häufig mit seinen gründlichen Arbeiten ein; er behandelte einen Theil der griechischen Litteraturgeschichte (namentlich Bucolici poetae, der uns aber viel zu übersichtlich erscheint und bei dem genaueres Eingehen auf das Detail wünschenswerth gewesen wäre), die Staats- und Rechtsalterthümer der Griechen (z. B. Alea, Amphiktyonen, Ἀνάκρισις, Böotiens Verfassung), Feste und überhaupt den Cultus der Griechen (z. B. Cabiri, welcher Artikel aber nur eine Zusammenstellung der verschiedenen Ansichten ohne Einmischung von viel eigenem Urtheil gibt). Neuerdings trifft man ihn aber nicht mehr; doch ist ein Theil seiner Fächer, namentlich der griechische Cultus, noch nicht wieder besetzt.

Prof. Oettinger liefert mathematische Geographie (z. B. Clima), Uranographie (z. B. Cometes, wo wir aber die Hauptstelle Ammian. Marc. XXV, 10, 2 f. vergebens gesucht haben, auch fehlt der Artikel Gemini), und Chronologie (z. B. Annus, Horologium, Calendarium, Chronologia) der Alten. Ref. hat das gute Zutrauen, dass die Artikel gediegen sind; denn selber versteht er leider von diesen Dingen zu wenig, um sich ein Urtheil zu erlauben.

Prof. Preller hat das vorliegende Werk mit einigen vortrefflichen Artikeln über die Religion der Alten geschmückt, vgl. Delphi, Dionysia, Dodona, Eleusinia, Fatum, Heroen. Vielleicht dass wir ihn nach seiner Zurückkunft ins Vaterland noch häufiger als Mitarbeiter antreffen.

Prof. Rein behandelt in ausgezeichneter Weise die Staats- und Rechts-Alterthümer der Römer. Von ihm sind z. B. die Art. Acta (Zeitungen), Appellatio, Census, Civitas, Colonia, Comitium (besonders trefflich), Consul, Crimen, Equites romani (sehr gut), Fetiales, Heredes. Man sieht allen diesen Arbeiten an, dass sie die Früchte vieljähriger tiefer Durchforschung des Gegenstandes sind und darf dieselben wohl zu den besten ihrer Art in dem ganzen Unternehmen rechnen. Vielleicht sorgt er aber in Zukunft selbst dafür, dass Artikel wie addictio, coemtio, coemtio-

nator, coercere, conductio, constitutiones, donativum, fiscus (denn dieser Artikel ist so gut als nicht behandelt), fundus, habitatio nicht wieder ausgelassen werden. Dass aber bei Dictator der dict. clavi figendi und ludorum causa nicht erwähnt ist, ist ohne Zweifel Hrn. Reins eigene Schuld.

Prof. Tafel hat im ersten Bande (denn weiter erstreckt sich seine Theilnahme nicht) die Geographie von Macedonien und Thracien mit bekannter Gründlichkeit vertreten, vgl. z. B. Berroea, Bessi.

Prof. Walz besorgt die Geschichte der alten Kunst, namentlich das Ethnographische (z. B. Aeginetische und Aegyptische Kunst) und Persönliche (z. B. Apelles, Daedalus), aber auch Allgemeines (wie Alterthumswissenschaft und Architectura), so, wie man es nach dem Vielen, was er auf diesem Felde sonst schon geleistet hat, nicht anders erwarten konnte.

Prof. Westermann hat das Fach der Historiographie (z. B. Hellanicus), griechischen Epigraphik und, seitdem Müller ausgefallen ist, die griechischen Staats- und Rechts-Alterthümer (z. B. Civitas, Colonia, Ecclesia, Heredes); auch hat er einen erschöpfenden litterarhistorischen Artikel über Demosthenes geliefert, welcher den Wunsch rege macht, er möchte noch häufiger mit derartigen Arbeiten erscheinen.

Prof. Winkelmann hat sich bis jetzt noch nie sehen lassen. Angekündigt waren von ihm Artikel über Geschichte der Philosophie und es wäre zu wünschen, dass er sein Versprechen hielte.

Prof. Witzschel liefert Beiträge aus der Geschichte des alten Drama's, z. B. Chorus, Comoedia, Euripides, welche nicht von gleichem Werthe sind; namentlich pflegt der römische Theil der Artikel sehr ungenügend zu sein, aber auch der Art. Euripides, so verdienstlich er ist, lässt keinen Vergleich zu mit dem fast gleichzeitig erschienenen von Bernhardy über denselben Gegenstand, und es ist kein Grund einzusehen, warum der gediegenere nicht lieber einem specifisch philologischen Werke einverleibt worden ist, als einem so universalistischen Unternehmen wie das Ersch und Gruber'sche ist.

Minist.-Rath C. Zell hat einen vorzüglichen, nur in das Wesen der fraglichen Philosophie zu wenig eingehenden Artikel über Aristoteles geliefert, auch Archytas behandelt; auch über römische Epigraphik wird er, laut der Ankündigung, Artikel beisteuern.

Was endlich die Beiträge des Herausgebers selbst betrifft, so sind zwei Arten derselben zu unterscheiden, solche, welche er sich selbst gewählt und die er mit Lust und Liebe ausgearbeitet hat, wie die Artikel aus der europäischen Geographie (z. B. Corinthus, Ephesus u. A.), aus den Antiquitäten (z. B. Druiden, Fascinum, Fictilia, Funus, Hetären), und solche, welche zu übernehmen er gezwungen war, weil der eigentliche Bear-

beiter ihn im Stiche liess und kein anderer geeigneter gleich aufzufinden war, oder weil sie bei der anfänglichen Vertheilung übersehen waren. Bei diesen wird man auf die Umstände billig Rücksicht nehmen müssen, und wir thun das dadurch, dass wir die derartigen nicht näher bezeichnen. Die Arbeiten von der ersten Art aber sind nicht nur mit Sorgfalt gefertigt, und geben meist in ganz kurzer, anspruchloser Form die Resultate reifer Studien (so namentlich die geographischen), sondern zeichnen sich auch in Beziehung auf die Darstellung durch eine gewisse Nettigkeit, Reinlichkeit, die sogar in Geputztheit übergehen kann und durch Geist aus. Wie weit seine Thätigkeit als Herausgeber gehe, kann man freilich aus dem vorliegenden Werke selbst nur unvollständig beurtheilen, man kann nur nachweisen, wo er unterlassen hat, den höchsten Grad von Achtsamkeit, Sorgfalt und Strenge anzuwenden, nicht aber wo er diese wirklich angewendet hat. Wir erlauben uns daher nur in der Form der Bitte den Wunsch, es möchten in Zukunft Auslassungen noch strenger vermieden, Wiederholungen und unnütze Weitschweifigkeiten noch sorgfältiger beseitigt werden. Namentlich was das Letztere betrifft, macht sich Ref. anheischig, in dem Bisherigen blos durch Streichung des ganz augenscheinlich Unnützen, durch Abkürzung umständlicher Citirweisen und dergl. einen verhältnissmässig sehr bedeutenden Raum zu ersparen. Die Zeit und Mühe, welche eine solche Arbeit kosten würde, dürfte man sich schwerlich verdriessen lassen.

Diejenigen Männer, welche nur vereinzelte Beiträge geliefert haben, aufzuführen, kann für das Publikum kein Interesse haben, wir bemerken also nur noch, dass wir nicht begreifen, was der Art. Alphabet in dieser Real-Encyklopädie thut und fügen zum Schlusse ein paar Worte über die äussere Einrichtung bei. Die Verlagshandlung gibt bei der Ankündigung der Eröffnung eines zweiten Abonnements (in Doppellieferungen, welche alle sechs Wochen ausgegeben werden, zum Preise von je 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.) die feste Versicherung, dass das Werk vollendet werden und dass es den Umfang von sechs Bänden nicht überschreiten werde. Wir wünschen, sie hätte auch das schnellere Fortschreiten des Drucks und der Ausgabe garantirt. Aber schon jene beiden Zusicherungen sollten hinreichen, um Solche, welche aus Misstrauen oder Vorsicht bisher mit der Anschaffung noch zögerten, hiezu zu bewegen. Möchten das recht Viele thun und der Verleger in Folge dessen eben so dauerhaftes und breites Papier zu geben im Stande sein, als es schon weiss ist. Der Druck macht der Metzler'schen Officin alle Ehre.

Elementarbuch für den Unterricht in der Botanik. Mit besonderer Berücksichtigung der Flora von Schw. Hall. Bearbeitet von Reallehrer *L. Grossmann*. Stuttgart und Hall. Ebner und Seubert 1843. (VI und 224 Seiten gr. 8.) Preis 1 fl. Selbstanzeige.

Ob unter die Unterrichtsfächer einer Realschule die Natur-

geschichte gehöre, scheint, wenigstens in Württemberg, beinahe noch eine Frage zu sein. Denn in der am besten eingerichteten Realschule Württembergs, in der Stuttgarter, kommt dieses Fach nur in der sechsten (obersten) Classe und zwar wöchentlich nur in Einer Stunde vor. Man könnte freilich fragen: Wie wird denn da Geographie gelehrt? Nun, vielleicht mit möglichster Ausfüllung dieser Lücke, d. h. die Schüler erfahren wohl dennoch etwas von den Palmen, von den Kameelen u. s. w. Auch unter den württembergischen Landstädten gibt es nicht nur einige, welche nicht besser berathen sind. In der hiesigen Realschule (in Schw. Hall) sind mir jedoch von jeher wöchentlich 2 Stunden für dieses Fach bestimmt gewesen, womit ich zufrieden bin. Die meisten Realschüler besuchen den Unterricht nur 2 Jahre lang, vom 12.—14. Lebensjahre. In dieser Zeit treibe ich mit ihnen in den zwei Sommern Botanik, in einem Winter Mineralogie, im andern Zoologie. Mehr als soviel Zeit könnte wohl auch in einer besser eingerichteten Realschule (ich bin hier der einzige Reallehrer, meine Schüler haben aber mit den Lateinern in einigen Fächern gemeinschaftlichen Unterricht bei den für die lateinische Schule angestellten Lehrern) nicht auf die Naturgeschichte verwendet werden. Aus der angegebenen Vertheilung der drei Fächer (Botanik, Mineralogie, Zoologie) ersieht man wohl, dass ich der Botanik den Vorrang gebe. Diess geschieht jedoch nicht, weil ich etwa ein besonderer Liebhaber der Botanik oder des Botanisirens bin. (So lange ich, in einer früheren Stellung, veranlasst war, viel Unterricht in der Mathematik zu geben, war ich grosser Liebhaber der Mathematik, was mir auch geblieben ist — allerdings hatte ich in jüngern Jahren weniger Lust an historischen Wissenschaften; seitdem ich Unterricht in Physik, Naturgeschichte, Geographie zu ertheilen habe, bin ich diesen Fächern auch zugethan, und gedenke, wie nächstens über den Unterricht in der Geometrie, so seiner Zeit über den in der Geographie ein Wort mitzusprechen). Sondern es ist meine Ueberzeugung, dass das bildende Element bei weitem leichter im Unterricht der Botanik benützt werden kann, als in dem der Zoologie und Mineralogie. Was die Zoologie betrifft, so müssen wir uns ja immer mit Abbildungen begnügen. * Daher bescheide ich mich damit, meine Schüler mit dem Nützlichen und Schädlichen (wie man zu sagen pflegt), dem Schönen und Merkwürdigen des Thierreichs in der Art bekannt zu machen, dass sie die Thiere, welche ihnen zu diesem Behufe vorgeführt werden sollen, in der Rahme eines Systems kennen lernen, und mir scheint das Oken'sche die meiste Uebersicht zu geben (um wenig zu sagen), wesshalb ich dasselbe den Knaben so gut als möglich verständlich zu machen mich bemühe. — In der Mineralogie, wo mir eine oryktognostische und geognostische Sammlung zu Gebote stehen, muss ich

* Ja so! D. H.

mir doch, wegen Mangels chemischer Kenntnisse der Schüler (mit dem Allernöthigsten, z. B. mit einigen Gasarten, werden sie zuvor bekannt gemacht) wieder ein bescheidenes Ziel stecken. Die Oryktognosie wird daher beinahe nur, so weit sie für die Geognosie nothwendig ist, betrieben, und letztere in steten Zusammenhang mit der Geographie gesetzt. Offenbar ist es in meinem Unterricht der Zoologie und Mineralogie darauf abgesehen, den Schülern die nöthigsten Kenntnisse beizubringen. Man könnte sie noch anhalten, Schmetterlings- und Käfersammlungen anzulegen. Ich konnte aber selbst nie dazu kommen, weil ich diese Thiere nicht tödten kann. Da mir nun Zoologie und Mineralogie zu wenig von dem leisten, was man von dem naturgeschichtlichen Unterrichte erwarten darf, so muss die Botanik das Fehlende ersetzen. Glücklicherweise ist die Pflanzenwelt auch geeigneter dazu, sie ist zugänglicher und ansprechender als die Thier- und Mineralwelt, und reicher als letztere. Was kann ich aber mit meinem botanischen Unterricht wollen? Blose Uebung des Anschauungsvermögens? Diese bezweckt man an naturgeschichtlichen und andern Gegenständen schon in der Elementarschule. Und zugegeben, dass man damit fortfahren müsse, soll ich, auch nur Einen ganzen Sommer hindurch, meine Schüler mit nichts beschäftigen, als sie Pflanzen aus ihrer Umgebung beschreiben lassen und ihnen deren Namen stets wieder sagen, damit sie dieselben stets wieder vergessen können? Ich habe das auch probirt. Nachdem das Sommerhalbjahr zu Ende war, mussten es Lehrer und Schüler beinahe für verloren ansehen. Einen Theil der Zeit könnte man auch damit zubringen, mit den Schülern zu reden über den Nutzen der Gewächse, über manches Merkwürdige im Pflanzenreich, über die Vegetation der Tropenländer und dergl., um der Geographie in die Hände zu arbeiten. Dies Alles, aber auch noch mehr, suchte ich zu bezwecken, indem ich den Knaben mein Elementarbuch der Botanik in die Hände gab. Ich gieng von dem Grundsatze aus, dass man Schüler nicht besser für einen Unterrichtsgegenstand gewinnt, als wenn man sie selbstthätig dabei sein lässt. Sollte es unmöglich sein, Knaben im Alter von 12—14 Jahren, in zwei Sommern zum Selbstbestimmen der Pflanzen zu bringen? Viele halten das Bestimmen der Pflanzen für eine grosse Schwierigkeit. Dies ist es aber nicht, sobald nur die Flora des Wohnortes vorgenommen werden darf, sobald man das Linné'sche System zu Grunde legt, die Cryptogamen und die Gräser ganz ausschliesst, und die Syngenesisten und Umbelliferen nur den geübteren Schülern zutheilt. In zwei Sommern bringe ich es so weit, dass die Knaben nach ihrem Austritt aus der Schule für sich botanisiren können, wenn sie nur wollen. Dass sie es aber wollen, das ist es fast mehr was ich zu bezwecken suche, als das blosse Können. Ich möchte die Jugend an die Natur weisen, ihr eine Freude für dieselbe beibringen; in einer Zeit, wo man an sie so viele Ansprüche

hinsichtlich der Verständlichkeit und des trockenen Wissens macht, möchte ich ihr Gemüth mit den edel schönen Produkten der Pflanzenwelt beschäftigen, dem Materialismus der Zeitrichtung möchte ich die Poesie der Natur entgegenstellen und ihn dadurch unschädlich machen. Kann ich dabei nicht auch die niedere Sinnlichkeit beschränken, indem ich die Sinne mit den reinsten Gegenständen der Natur beschäftige? „Der hat's getroffen!" werden Manche sagen; er legt das Sexualsystem zu Grunde und spricht von Beschränkung der niedern Sinnlichkeit. * Dem Reinen ist Alles rein. Die Bekanntschaft mit dem Linné'schen System wird für meine Schüler ganz unschädlich; sie wissen gewöhnlich nicht so viel von den alten Sprachen, um die Namen Monandria, Monogynia etc. zu verstehen, und ich habe diese nach dem Beispiel von Oken u. A. „Einfädige, Eingriffler u. s. w." geheissen. Allerdings kommt das Wort Befruchtungswerkzeuge vor, und der Befruchtungsakt der Pflanzen ist gleichfalls beschrieben. Diejenigen Knaben nun, welche noch reines Sinnes sind, ahnen die Beziehungen gar nicht, trotz des Ausdruckes: männliche und weibliche Blüthen, der nicht anders zu geben sein möchte, und wenn sie es ahneten, so würden sie mit diesem Geheimniss der Welt auf die reinste, unschuldigste Art bekannt; ich behaupte sogar, dass auf diese Weise schon ziemlich verdorbene Knaben noch gerettet werden können, indem sie das in ihrer Phantasie Unfläthige, und das, was ihre Lüsternheit aufgeregt hat, in der Natur rein und unverführerisch erblicken. Auch glaube ich die Hoffnung hegen zu dürfen, dass junge Leute, welche Freude am Botanisiren bekommen haben, und ihre freie Zeit dazu verwenden, sehr gut vor so manchen schlimmen Folgen des Müssigganges verwahrt sind.

Mein Elementarbuch der Botanik enthält eine Einleitung, S. 1—16, einen Blüthenkalender, der in der Umgegend von Schw. Hall wildwachsenden Sträucher und Kräuter (die Bäume nach Linné untersuchen zu lassen, scheint mir zu kleinlich), S. 17—36, einen Schlüssel der Gattungen und Arten der im Blüthenkalender vorkommenden Pflanzen, S. 37—109, einen Garten der gewöhnlicheren Culturpflanzen, der merkwürdigsten Gewächse wärmerer Erdstriche, so wie der bekannteren wildwachsenden Bäume, Gräser und Cryptogamen, S. 111—186, einen Anhang, S. 187—206, und ein deutsches und lateinisches Register, S. 206—224.

Die Einleitung macht die Schüler nach Lüben's Methode (in seiner Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde) in den Beschreibungen von 15 Pflanzen (denen noch

---

* Herr *von Thiersch* ist es, so viel ich weiss, hauptsächlich gewesen, der von dieser Seite her vor dem naturgeschichtlichen Unterrichte gewarnt hat. Dabei fällt mir erst jetzt ein, dass auch die Grammatik sehr gefährlich für die Jugend ist, sintemalen sie vom genus masculinum, femininum und sogar neutrum redet. D. H.

wenige Erklärungen angefügt sind) mit der Terminologie bekannt. Wer Zeit hat, kann den ganzen ersten Sommer darauf verwenden, diese Uebungen zu treiben. Dann wird das Linné'sche System erklärt. Im ganzen übrigen Buche brauche ich statt aller Classen- und Ordnungsnamen blos die Zahlen, indem ich in jeder Classe so viele Ordnungen annehme, als eine Pflanze dieser Classe Staubfäden oder Staubbeutel haben kann. Um die Schüler möglichst bald an das Selbstfinden zu gewöhnen, nehme ich das System beinahe mit dem Anfang des botanischen Unterrichts vor und leite sie an, den Blüthenkalender zu benutzen. Dieser ist nach Hochstetter's Vorbild angelegt und ich habe nur noch vor jeden Pflanzennamen die Classe- und Ordnungszahl gesetzt, was die Benutzung des Blüthenkalenders sehr erleichtert. Gegen Sommers Anfang sehen die Schüler, dass der Blüthenkalender nicht mehr viel hilft, weil die Vegetation zu reich wird. Sie sind nun, um Pflanzen zu bestimmen, ganz an den Schlüssel der Gattungen und Arten gewiesen. In diesem Theile correspondiren immer die zwei neben einander liegenden Seiten des Buches. Die linke Seite enthält die Tabellen, ganz nach Art des Hochstetter'schen Schlüssels der Gattungen; die rechte Seite enthält die Arten jeder Gattung, sofern sie zur Haller Flora gehören. Theils für die Unterabtheilung der Ordnungen, theils und besonders für die Unterscheidung der Arten wurde Kittel's Taschenbuch der Flora Deutschlands benützt. Ob hier gleich die möglichste Sorgfalt angewendet worden, so war es mir doch nicht möglich, alle Pflanzen mit den Beschreibungen zu vergleichen, da ich das Verzeichniss der in unserer Gegend sich findenden Pflanzen nicht selbst angelegt (ich bin erst wenige Jahre hier), sondern von einem Freunde, einem geübten Botaniker, erhalten habe. Mit der Herausgabe des Buches zuzuwarten, bis ich von seiner Vollständigkeit und Vollkommenheit besser überzeugt gewesen wäre, erlaubte das Bedürfniss der Schule nicht. Nun muss sich das Buch erst durch den Gebrauch vervollkommnen. — Um die Schüler nicht zur Oberflächlichkeit zu veranlassen, wird die oft an wenigen Merkmalen erkannte Pflanze von denselben stets vollständig beschrieben und mit andern etwa schon gefundenen Arten derselben Gattung durchgängig verglichen. — Um dann die Knaben recht bald auf die natürliche Verwandtschaft aufmerksam zu machen (was durch das künstliche System viel weniger erschwert wird, als der Name anzudeuten scheint), wurde, wenn mehrere Pflanzen derselben Familie auf einander folgen, ihr Familiencharakter zuvor beschrieben.

Die Bestimmung des dritten Theiles ist im Allgemeinen schon oben ausgesprochen. Es ist wünschenswerth, dass der Lehrer Abbildungen von fremden Gewächsen vorzuzeigen habe. Von den aufgenommenen Zierpflanzen sind gewöhnlich keine genauere Beschreibungen gegeben, damit die Schüler sie in den Gärten und Gewächshäusern aufsuchen. Die Nützlichkeit ist namentlich auch

in officieller Beziehung hervorgehoben. Dieser Theil eignet sich auch zu einem Lehrbuche. Für denselben wurde ausser Hochstetter noch Wildenow's Anleitung zum Selbststudium der Botanik benützt.

Der Anhang enthält das Nothwendigste aus der Organologie (mit einigen Bemerkungen aus der Physiologie) und der Systemkunde. Er ist bearbeitet nach der „Anleitung zum Studium der Botanik von Alph. De Candolle" und nach den betreffenden Theilen der allgemeinen Naturgeschichte für alle Stände von Prof. Oken. Wenn man Oken nachsagen kann, er habe die Natur geistreich aufgefasst (es scheint, Manche wollen ihm daraus einen Vorwurf machen), so ist sein System vor der Hand gut genug. Daher bildet es auch den Schluss des Anhangs.

Es sei mir erlaubt, noch auf einen Einwurf, den man meiner Methode, sofern sie sich auf dieses Buch stützt, machen wird, zu antworten. Man wird fragen: soll denn nun für jedes Städtchen, wo Botanik gelehrt wird, ein ähnliches Werkchen verfasst werden? — Dies würde allerdings, da der Preis für ein Schulbuch sehr mässig sein soll, eine halbe Unmöglichkeit. Die Herren Verleger haben das Unternehmen gewagt im Vertrauen auf den Anklang, den die Methode finden dürfte; und obgleich das Elementarbuch, wie es ist, nur in einem Theile von Württemberg für die Schulen brauchbar ist, so bin ich doch von der Zweckmässigkeit der daran sich knüpfenden Methode überzeugt und wünsche, dass sich für ähnliche botanische Elementarbücher in andern Gegenden Verfasser und Verleger finden, welche, wie es hier geschehen, der guten Sache auch ein Opfer bringen. Schübler und v. Martens unterscheiden in ihrer Flora von Württemberg in geognostischer Hinsicht 4 Landestheile. Wenn aber für Knaben das Bestimmen der Pflanzen nicht zu schwierig werden soll, so möchte zugleich auch Rücksicht auf das Klima zu nehmen und für Württemberg allein möchten mehr als vier solche Elementarbücher nöthig sein. Sie werden dann die einzigen Schulbücher sein, welche ihrer ganzen Anlage nach nicht so wohlfeil sein können (1 fl. für das vorliegende ist gewiss ein billiger Preis), als man die Schulbücher gewöhnlich wünscht. Die Methode kann aber gewiss darauf am wenigsten Rücksicht nehmen. Richtige Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts stehen über einer so oft am unrechten Orte angewandten Sparsamkeit.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutschland.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

Universitäten.

(Schluss.)

Wir erlauben uns, hier eine Skizze einer neuen Organisation der Facultäten folgen zu lassen; wir können den Entwurf hier nicht rechtfertigen, bemerken darum nur vorläufig, dass, unsrer Ansicht nach, Geschichte und was man so Philosophie nennt (mit Ausnahme der Logik und Metaphysik), gar nicht zwei besondere Wissenschaften sind, sondern mehr als das, nämlich zwei besondre Weisen des Erkennens, besondre Behandlungsweisen der Wissenschaften. Wir müssen hier freilich zwischen den einzelnen Wissenschaften Unterschiede machen und einerseits Natur- und ethische, andrerseits theoretische und praktische Wissenschaften unterscheiden, da der innere Organismus derselben nicht der gleiche ist.

Das Existirende überhaupt ist für uns ein Dreifaches: entweder hat es an der Natur seine Grundlage, oder am geistig-sittlichen Menschen, oder endlich es ist reiner, stoffloser Gedanke. So erhalten wir für die Universität drei Sectionen: die physikalische, die ethische, die logische (oder ideologische).

In jeder der beiden ersten Sectionen nehmen wir je vier Facultäten an (die dritte, ideologische, Section bildet die neunte Facultät), so zwar, dass in jeder Section die erste Facultät die eigentlich theoretische ist, die drei andern praktische sind.

So erhalten wir

Erste (physikalische) Section.

Erste Facultät: Reine Naturwissenschaften.
(Hier als I. formale Naturwissenschaft: Mathematik, als II. abstracte: Mechanik, Chemie, Physik; als III. concrete: Astronomie, Geographie und Naturgeschichte, natürlich mit Anatomie und Physiologie.)
Zweite Facultät: Medicin.
Dritte Facultät: Gewerbswissenschaften.
Vierte Facultät: Kriegswissenschaften.

Zweite (ethische) Section.

Fünfte Facultät: Facultät der freien Künste, oder humanistische, oder philologische Facultät.
(Hier I. (Histor.) Geographie, Anthropologie, Ethnographie, Linguistik, II. Bau-, Bildhauer-, Maler- und Tonkunst, III. die redenden Künste [Philologie, Litteratur, Kritik]).
Sechste Facultät: Schulwissenschaftliche oder pädagogische oder scholastische Facultät.
Siebente Facultät: Kirchenwissenschaftliche oder theologische Facultät.
Achte Facultät: Social- (rechts- und staats-)wissenschaftliche Facultät.

Dritte (ideologische) Section.

Neunte Facultät: Philosophie.

Eine einlässliche Begründung dieser Eintheilung kann nur in einer ausführlichen Abhandlung gegeben werden, hier nur so viel zur Erläuterung. Was man dermalen Naturphilosophie, Sprachphilosophie, Kunstphilosophie,

Religionsphilosophie, Rechts- und Staatsphilosophie nennt, würde bei dieser Einrichtung Sache der betreffenden Facultäten werden, ganz so wie die Geschichte dieser Gegenstände ebenfalls den betreffenden Facultäten anheim fallen würde, Philosophie, wie man es bei diesen Dingen fasst, ist gedankenmässiges, begriffliches Erkennen irgend eines Gegenstandes, begreifendes Durchdringen der Natur, der Sprache, der Kunst, der Religion, der Gesellschaft u. s. w.; eine Facultät aber, die aus blossen gedankenlosen Empirikern bestände, die keine Männer hätte, um die sog. Philosophie des betreffenden Faches zu lehren, verdiente aufgelöst und mit Schimpf und Schande fortgejagt zu werden. Ganz so verhält es sich mit der Geschichte (die Theorie der Geschichtsforschung und Geschichtschreibung lehrt der Philolog, wie sich denn auch in der philologischen Facultät immer Jemand finden wird, der in künstlerischer Weise einen allgemein bildenden Vortrag über die Geschichte einer Zeit oder eines Ereignisses halten wird): so wenig Jemand in dem recipirten Sinne ein Philosoph zu sein vermag, nämlich ein Mann, der die sogen. Philosophie aller Dinge, die im Himmel und auf Erden sind, dociren kann, so wenig kann irgend Jemand in diesem unsinnigen Sinn ein Historiker sein: der Technolog wird die Geschichte der Landwirthschaft, der Industrie und der Erfindungen so wie des Handels, der Militair die Geschichte der Kriege, der Linguist die Geschichte der Sprachen, der Philolog die Geschichte der Nationallitteraturen, der Kunstgelehrte die Geschichte der schönen Künste, der Pädagog die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts so wie des Schulwesens, der Theolog die Religions-, Dogmen- und Kirchengeschichte, der Rechts- und Staatsgelehrte die Geschichte des positiven Rechts, der Staatsverfassungen, der Verwaltung und Regierung der Staaten, und so der Metaphysiker die Geschichte der Speculation wissen und lehren können. Die hergebrachte Weise, nach welcher Philosophie und Geschichte jede ihren besondern von den übrigen Wissenschaften getrennten Haushalt führen, ist eine gewaltsame und gottlose Trennung von Seele und Leib, wobei alle Theile leiden. Die sog. Philosophie, weil ihre Bearbeiter die empirische, positive, d. i. statistische und historische Kenntniss so vieler und verschiedener Sachen gar nicht haben können; überfliegt sich und verirrt sich nach Wolkenkukuksheim; die sog. Historiker, weil auch sie das Positive aller Wissenschaften nicht besitzen können, scharren planlos zusammen und nützen weder sich noch Andern; die einzelnen Wissenschaften aber, namentlich die ethischen, tappen wie Blinde herum, denn Philosophie und Geschichte sind ihre beiden Augen. Man wird mir hoffentlich nicht einwenden, durch meine Eintheilung sei das, was als philosophische Facultät stehen bleibe, zu einem wahren Nichts geworden: Logik, Metaphysik, Historiosophie und Geschichte der Philosophie sind kein Nichts, sondern sehr inhaltsvolle, sehr umfassende Sachen. So lange die Bearbeiter der Wissenschaften der übrigen Facultäten denken müssen; so lange werden sie sich der Denkbestimmungen zu bedienen haben, und da ist es denn gut, wenn es auch einige Leute gibt, deren Beruf es ist, das Denken zu bedenken und sich mit solchen Problemen zu befassen, deren Lösung noch nicht weit genug vorgerückt ist, um von ihnen so recht wissen zu können, welche von den übrigen Facultäten die Sache eigentlich angeht.* Es gibt dieser Probleme mehr als sich Naturforscher, Juristen und Theologen träumen lassen. Wenn auch in allen Facultäten Männer lehren sollten, welche die Philosophie ihres Faches besitzen, so wird darum eine besondre ideologische Facultät nicht überflüssig: im Gegentheil sie ist die Krone der Universität, der Schlussstein.

Pour revenir à nos moutons, so will es uns nun bedünken, die den HH. Hinrichs und Nauwerk zugestossene Fatalität hätte gar nicht vorkommen können, wenn das Chaos, das man auf unsern Universitäten „philosophische

* Mit dem Ding und seinen Eigenschaften, um nur ein und zwar ein triviales Beispiel zu nennen, haben ja Naturforscher und Theologen ganz gleiche Noth.

Facultät" nennt, in der oben angegebenen Weise gelichtet, in seine Elemente geschieden, mit Einem Worte organisirt wäre. Setzen wir den Fall, diese Organisation bestünde, so hätten die HH. Hinrichs und Nauwerk gar nicht über Staatsphilosophie u. dgl. lesen können, bis sie sich in der socialwissenschaftlichen Facultät die Licenz erworben hätten, und um diese zu erwerben, hätten sie gründliche und umfassende Kenntnisse im Positiven (Historischen und Statistischen) der verschiedenen rechts- und staatswissenschaftlichen Disciplinen nachweisen müssen. Und so in allen übrigen hier constituirten Facultäten — wovon ein andermal. Ueber das materielle Recht haben wir im vorliegenden Falle kein Urtheil: die gedruckten Vorlesungen von Hrn. Hinrichs anzusehen, haben wir uns nicht entschliessen können, da wir überhaupt keine Zeit haben, von diesem Autor Etwas zu lesen; die erste Nauwerk'sche Vorlesung, die wir gelesen, ist allerdings mehr ein rhetorisch-praktischer als ein didaktisch-theoretischer Vortrag, indess geziemt es nicht, nach Einem Recepte den Arzt zu beurtheilen.

— Einem Gerüchte zufolge wäre es endlich beim Preuss. Unterrichtsministerium im Werk, die Promotionen auf den Universitäten in den freien Willen zu stellen und so namentlich den Medicinern, die ja, wie Alle, eine Staatsprüfung machen müssen, zu überlassen, ob sie die summos honores erwerben wollen oder nicht. Gott gebe seinen Segen dazu, denn es ist wahrlich Zeit, dass diese medicinische Doctorenpresse ein Ende nehme. Ein *Doctor* ist ein Mann, der die Fähigkeit hat, die Wissenschaft, der er sich gewidmet, auf einer Universität zu lehren: wenn nun von hundert jungen Leuten, die Medicin studiren, zwei Doctoren werden, so ist es vollkommen genug. Freilich wird diese Reform Arbeit kosten.

Im Augenblick, wo wir diesen Artikel schliessen, bringen die Zeitungen endlich einen schon lange in Aussicht gestellten und von den ordinär liberalen Zeitungscorrespondenten schon vor seinem Erscheinen gehörig verdächtigten Erlass des preuss. Unterrichtsministeriums, in welchem den akademischen Lehrern eine Vervollständigung der hergebrachten Lehrweise empfohlen wird. Auch das war Zeit: Pädagogen (z. B. *Diesterweg*) haben Aehnliches schon vor Jahren gewünscht, sind aber damals theils vornehm, theils grob abgefertigt worden. Wir kommen auf den Erlass in einem der nächsten Hefte zurück. Der Eindruck des ersten Lesens ist auf uns ein entschieden günstiger gewesen, es hat uns geschienen, als ob die sachgemässe Ausführung dessen, was das Ministerium den Universitäten empfiehlt, einen gewaltigen Fortschritt erzeugen müsse.

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

1. *Zürich.*

Wie in der ganzen Schweiz, so brennt auch hier der Kampf der beiden Parteien, die sich die Leitung des gemeinen Wesens streitig machen, unablässig fort, und von Zeit zu Zeit schlägt die Flamme zum Dache hinaus. Nur hat der hiesige Parteikampf das Charakteristische, dass nicht, wie in einigen andern Cantonen der deutschen Schweiz, lediglich Persönlichkeiten oder im besten Falle Sonderinteressen in Frage stehen, sondern in der That Principien verhandelt werden und zwar in bewusster Weise. Durch letzteren Umstand unterscheidet sich Zürich auf das Vortheilhafteste von den meisten andern deutschen Cantonen und gewinnt, was hier verhandelt wird, ein allgemeines Interesse, das in gleichem Maasse nur noch der Kampf für und gegen die Jesuiten in Lucern in Anspruch nehmen kann.

Das Volksschulwesen und die Hochschule sind es besonders, die zum Zankapfel der beiden Parteien geworden sind.

Ueber das Volksschulwesen zunächst einige Nachrichten.

Der Züricherische Cantonalverein der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft ergriff im Winter 1842—43 die Gelegenheit, die von dem Comité der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft (1843 in Glarus) gestellten pädagogisch-scholastischen Fragen für den Canton Zürich zu beantworten. Die Fragen lauteten also:

a. In welchem Verhältniss stehen unsre neu verbesserten Volksschulen zur sittlichen Veredlung unsres Volkes?

b. Leisten sie in dieser Hinsicht, was sie sollen, und was man von ihnen erwartet? Und wenn das nicht der Fall ist, wo liegen die Ursachen?

c. Wie kann da geholfen werden? Was muss geschehen, wenn unsre Schulen diesen Hauptzweck aller Bildung recht fördern sollen?

Altbürgermeister *Hirzel** schlug Hrn. Dr. *Haupt* (aus Sachsen), Oberlehrer an der Züricherischen Cantonsschule und früher Lehrer am Seminar, zum Referenten vor und dieser lieferte einen Bericht,** den die gemeinnützige Gesellschaft in ihrer Sommersitzung zu Kappel im Juli 1843 in ihr Protocoll aufnahm und dem Comité in Glarus übersandte.

Dieser Bericht, den wir aus Mangel an Raum nicht mittheilen können, ist in vielen Beziehungen musterhaft: Hr. H. zeigt sich als einen erfahrenen und denkenden Schulmann, als einen billigen Beurtheiler bestehender und vergangener Zustände, und als einen wohlgesinnten Freund der Volksschule. Es gehörte die blinde Wuth des Parteihasses dazu, diesen Bericht zu verdächtigen, wie es von einigen sog. „liberalen Lehrern" (will sagen *Scherrianern*) in der Localjournalistik geschah. Nicht als ob Ref. in allen Stücken Hrn. Haupt's Ansichten beistimmte, er hat über Einzelnes eine andre Meinung; allein ein Andres ist es, eine Ansicht zu bestreiten, ein Andres, eine Person anzugreifen.

So kann ich gleich einen Grundgedanken des Hrn. Verf., den Bürgermeister Hirzel in den letzten Jahren theilte,† nicht ganz richtig finden. „Das Ziel und die Aufgabe der Volksschule muss ihr durch Staat und Kirche bestimmt werden, nur die Methodik, die Psychologisirung des Lehrstoffes, muss der Schule freigegeben sein." Wäre der Satz bestimmter ausgesprochen, so dass man sicher wäre, ihn richtig zu verstehen, so liesse sich Manches dawider sagen; — so mag das füglich unterbleiben, da der Gedanke unklar scheint. Denn was wird unter Staat verstanden? Hiesse es, die Gesellschaft bestimme Ziel und Aufgabe der Volksschule (wie überhaupt Alles), so könnte man sich vielleicht einigen. Dagegen sehen wir nicht ein, warum die Schulmänner sich von den Juristen und Theologen sollen die Wege weisen lassen. ††

---

* Der treffliche und verdiente Mann starb 1843; — Anfangs 1844 starb auch Alt.Staatsanwalt *Ulrich*, ebenfalls vor 1839 Mitglied des Erziehungsraths; Prof. *Keller* folgte vor Kurzem einem Rufe an die Universität Halle.

** In: „Verhandlungen des Züricherischen Cantonalvereins der schweiz. gemeinnützigen Gesellschaft. Nr. XVI. Zürich, Orell, Füssli und Comp. 1843. (73 S. kl. 8.) S. 6—24.

† S. Züricherische Schulzeitung vom 3. Nov. 1843.

†† Nachdem dieser ganze Artikel schon seit einigen Wochen geschrieben ist und eben abgeschickt werden soll, kommen uns die eben erschienenen „Psychologischen Studien über Staat und Kirche" von Dr. *Bluntschli* zu. Man wird wohl thun, in diesem Buche zwei Elemente zu unterscheiden: ein von Aussen aufgenommenes (die Constructionen) und ein Eigenes, nämlich die eigenen, durch Studium vergangener und zeitgenössischer Zustände in Hrn. Bluntschli vermittelten Anschauungen socialer Dinge. Die letzteren sind echt liberal, und da wir im Verlaufe des Artikels Veranlassung genommen haben, uns gegen den Radicalismus zu erklären, weil er alle gesunde Freiheit tödtet, so kommt es uns gelegen, aus der genannten Schrift einige Aeusserungen über öffentliches Unterrichswesen mitzutheilen, um daran den Beweis zu führen, dass wir nicht Unrecht haben, indem wir in das radicale Geschrei gegen den Züricher Conservatismus nicht mit einstimmen.

S. 218 ff.: „Was das Auge für den menschlichen Körper ist, das ist die Schule für den Staatskörper. Wie das natürliche Auge von dem äussern Lichte, so wird die Schule von der Wissenschaft berührt und befruchtet. Die Schule saugt die Vorstellungen und Begriffe der Wissen-

Doch wir wollen nicht recensiren, sondern aus dem Bericht lieber einige interessante Data mittheilen.

Ueber das Princip der äussern Organisation und Verwaltung der Züricherischen Volksschule sagt Hr. Haupt Folgendes:

Blicken wir nun auf verschiedene Staaten, so sehen wir, dass in dieser Beziehung auf doppelte Weise gefehlt werden kann: entweder durch ein zu weit getriebenes Centralisationssystem, oder durch das Princip ultrademokratischer Ungebundenheit und individueller Selbständigkeit. Bei jenem, in mehreren Staaten Deutschlands herrschenden, wo Alles von Oben herab vorgeschrieben und befohlen wird, und Gemeinden sowohl als untere Schulbehörden und Lehrer in knappster Gebundenheit nur sich bewegen, erstirbt gewöhnlich die Kraft der freien Begeisterung, des freudigen, nachhaltigen Wirkens: Mechanismus, Schlendrian, Brodarbeit sind ihr gewöhnliches Gefolge.

Das ultrademokratische Princip sehen wir in Nordamerika und nicht minder auch in manchen schweizerischen Republiken verwirklicht und schwer leidet darunter das Schulwesen. Von Fortschritt, Einheit und rationeller Erziehung nach übereinstimmenden Grundsätzen ist da keine Rede; man muss die wahrhaft betrübenden, ans Unglaubliche streifenden Schilderungen *Rickli's* (s. Schweizer. Vierteljahrsschrift, 1842. 3. Heft, S. 250, 260 etc.) über die Folgen dieser Gemeindeselbstherrlichkeit im Canton Bern gelesen haben, um jedes Land zu bedauern, das diesem Systeme huldigt.

---

schaft in sich auf und strahlt sie wieder. Die Schule ist nicht die Erziehung, aber sie ist ein Theil der Erziehung; sie ist die Erziehung, welche der Staat" (ist nicht synonym mit Regierung) „übernimmt, für welche der Staat von sich aus sorgt. Die Erziehung in der Familie und durch die Familie, die Erziehung der Kirche sind davon zu unterscheiden. Die Schule ist der staatlich organisirte Unterricht der Jugend in gesundem Wissen..... Das Wesen der Schule liegt somit in der wissenschaftlichen Lehre. Auf diesem Gebiete kann und darf die Obrigkeit nicht herrschen, wie sie innerhalb der Sphäre ihres eigentlichen Regiments herrscht. Die Anschauungen, die Begriffe, die Lehren, welche die Schule verarbeitet, können nicht geboten werden von dem Herrscher oder seinen Ministern. Sie empfängt dieselben, der Hauptsache nach, von der Culturentwickelung ihres Volkes und ihrer Zeit, von dem Verhältniss und den Beziehungen dieser zu der Wissenschaft früherer Zeiten und anderer Völker. Sie sieht eben, was um sie ist, was vor ihr liegt. Die Schule ist nicht die Wissenschaft selbst; aber sie bedarf der Wissenschaft und nährt sich von der Wissenschaft. Und da diese ihrem innersten Wesen nach das freieste Werk des menschlichen Geistes ist, so hat auch die Schule den Wiederschein dieser Freiheit zu geniessen: sie muss einen Antheil haben an dieser Freiheit. Und zwar soll sie einen um so grösseren Antheil haben, je wissenschaftlich reicher der Gehalt ihrer Lehre wird..... Auch die innere Organisation der Schule darf nicht obrigkeitlicher Art sein. Die Professoren, die Lehrer sind nicht einmal in ihren Collegien und Schulstuben Regenten, die Schüler nicht Unterthanen. Ueberwachung und Aufsicht, Leitung und Zucht, die mit aller Erziehung verbunden sind, stehen dem Lehrer zu; Anderes nicht. Die Schule dient dem Staate, indem sie seine Jugend unterrichtet. Es ziemt der Schule nicht, eine herrschende Stellung einzunehmen im Staatskörper.... Die moderne Vorstellung, dass die Schule von Rechtswegen den Staat leiten sollte, dass sie das Höchste sei, gehört in das System der verkehrten Welt."

S. 177—178 findet sich ausgesprochen, worauf es vorzugsweise ankommt, nämlich dass die Culturangelegenheiten so wie die Verwaltung der Genossenschaften nicht zum Regiment gehören, sondern Sphären sind, in denen das unterthanliche Element bedeutender einwirkt. Das ist das Wesentliche, was eine gesunde Theorie dem Absolutismus und dem Radicalismus entgegenstellen muss.

Und aufrichtig dürfen wir unserem Staate Glück wünschen, dass in ihm eine durch zehnjährige Erfahrung im Ganzen als vortrefflich bewährte Mischung des demokratischen und des Centralisationsprincips besteht. Lassen Sie uns nur an Einiges erinnern:

1. Um erhöhte Theilnahme und Liebe für das Schulwesen im Volke selbst zu erwecken, ist ihm die Wahl der Lehrer vertrauet, so jedoch, dass die oberste Culturbehörde durch einen Dreiervorschlag mitzuwirken berechtigt ist.

2. Die oberste Leitung des Schulwesens ist in die Hand einer mit bedeutenden Befugnissen ausgerüsteten Behörde, des Erziehungsrathes, gelegt. Von ihr werden Lehrplan, Lehrmittel, Schulbesuch und Zucht nach übereinstimmenden Grundsätzen durch das ganze Land hin geordnet, jedoch so, dass den Oertlichkeiten immerhin gebührende Rechnung getragen werden kann.

3. Die Aufsicht über die Einzelnschulen ist in die Hände der Gemeindsschulpflege gelegt, so jedoch, dass eine Bezirksschulpflege darüber abermals höhere Controle durch eignen Schulbesuch führt, und in wichtigern Fällen sogar wieder die oberste Erziehungsbehörde durch den Seminardirector. Ob nicht durch Aufstellung eines oder mehrerer Visitatoren die Sache wesentlich noch gefördert werden könnte, scheint uns allerdings noch weiterer Prüfung würdig. Die Früchte dieser zweckmässigen Mischung erscheinen uns im Allgemeinen als äusserst erfreulich.

1. In Bezug auf den Schulbesuch.

Harkort (Bemerkungen über die preussische Volksschule, Iserlohn 1842) hat uns gezeigt, dass in dem sonst so viel gerühmten Preussen ½ Million Kinder, also etwa ⅙ aller Schulpflichtigen ohne allen Unterricht aufwachsen, in Berlin von 100 nur 60 die Schule besuchen, und in der Fabrikstadt Aachen sogar nur 37.

Unser Canton Zürich hat gar keine Kinder, die nicht Schulunterricht erhielten.

Während in Bern nach Rickli's Bericht nur von Mitte December bis Ende März regelmässiger Schulbesuch ist, besteht bei uns schon beinahe keine Sommerschule mehr (von 452 Schulen haben sie schon 390 eingestellt, und durchschnittlich kommen im ganzen Jahr nur 15 Absenzen auf einen Schüler, und zwar mit jedem Jahr fortschreitend weniger.

2. Die ökonomische Stellung der Schulen.

Man gieng in Bezug auf die Besoldung von dem Grundsatz aus: keine guten Schulen ohne tüchtig gebildete Lehrer; keine guten Lehrer ohne verbessertes Einkommen — und man that viel für einmal — nicht als ob nicht auch hier noch wesentlich mehr geschehen müsse; aber immerhin viel im Verhältniss zu andern Staaten. Während bei uns 220 Frkn. das Minimum eines Lehrereinkommens sein dürften, sind in Preussen von 15,000 Landschullehrern, 12,000 auf ein Einkommen von weniger als 200 Frkn. beschränkt, bis auf 25 Frkn. herab.

Und jenes erfreuliche Resultat wurde bei uns dadurch erzielt, dass drei Faktoren zur Mitwirkung aufgerufen wurden, die Gemeinen, die Eltern und der Staat. Und gewiss würde der Erfolg ein weniger günstiger sein können, wenn die ganze Leistung einer einzigen Seite — und sei's auch der Staat, wie wirklich Manche schon gewollt haben, — überbunden werden sollte.

Blicken wir freilich auf Württemberg, wo das Minimum 200 Gulden, und auf die Baierische Rheinprovinz und Baselland, wo das Minimum 300 oder gar 400 Gulden ist — so sehen wir auch, dass andre Staaten schon weit vorangeeilt sind; und gewiss dürfen wir auch hierin nicht lange mehr zurückbleiben.

Bedenken wir ferner, in welchem Zustande die Schulhäuser vor der Reformperiode gewesen, und dass gegenwärtig nur noch 57 in unbefriedigendem Zustand sind; so ist alle Hoffnung da, dass in längstens 3 Jahren kein schlechtes Schullokal mehr im ganzen Land zu treffen sein dürfte. Von ganz besonderer Wichtigkeit ist noch die Schullehrerbildungsanstalt, und rühmliche Anstrengungen sind auf's neue in unserm Staate

gemacht worden, der unsrigen durch die Einrichtung eines Convicts, und Beschäftigung mit Gartènarbeiten eine wohlthätigere, volksthümlichere Wirksamkeit zu sichern. Die schöne Summe von 18,000 Frkn. auf das Seminar jährlich verwendet, zeugt wohl hinlänglich von dem Ernste, mit welchem man der Volksveredlung fortwährend zugethan ist.

Interessant ist es noch im Allgemeinen eine Vergleichung anzustellen zwischen dem, was Preussen aus der Staatskasse für Verbesserung des Volksschulwesens verwendet, und was unser kleiner Canton Zürich.

Preussen gibt jährlich etwa 260,000 Frkn.
Zürich im letzten Jahre 55,000 „

Preussen hat 14 Millionen Einwohner; der Canton Zürich 230,000. Preussens Bevölkerung beträgt also 60mal mehr. Folglich sollte es auch 60mal mehr an die Volksschule zahlen als Zürich — zahlt aber in der That nur 5mal mehr.

So glauben wir den Beweis geliefert zu haben, dass der Canton Zürich in Bezug auf äussere Organisation schon in hohem Grade seine Aufgabe zu lösen angestrebt habe, und dass gerade in dieser Beziehung die erste Periode der dreissiger Jahre eine wahrhaft schöpferische genannt werden müsse. Ist nun eine tüchtige innere und äussere Organisation des Schulwesens Grundbedingung für tüchtige Leistungen; so sollten wir uns allerdings zu nicht geringen Erwartungen in Bezug auf seinen veredelnden Einfluss auf das Volk berechtigt halten dürfen.

Aber freilich, alle äussern Formen und Gesetze sind nichts, wenn der Geist der Lehrer nicht mit ihnen harmonirt. Ja die Organisation selbst könnte eine ziemlich mangelhafte sein, und doch könnte unter besondern Verhältnissen Grosses geleistet werden, wenn nur der Geist der Lehrer vortrefflich ist, und in seiner Bildung und reinen Begeisterung die Hülfsquellen findet, welche die äussern Verhältnisse ihm versagen.“

In dem (ungemein schonenden) Abschnitt über den Geist der Lehrer heisst es:

„Es konnte den sittlich veredelnden Einfluss der Schule nicht fördern, dass sie, durch die blendende Idee ihrer Autonomie verleitet, einerseits ihren organischen Verband mit der Kirche etwas zu sehr aus den Augen verlor, und andrerseits von dem Elternhause sich zu sehr entfernte, als könne sie die Aufgabe der Erziehung für sich allein lösen. Es musste als schneidende Dissonanz durch die Gemüther unsrer Kinder dringen, als — durch die nun einmal gewordenen Verhältnisse fast unwiderstehlich bewältigt — viele Lehrer leidenschaftlich Partei ergriffen gegen die Eltern unsrer Kinder.

Wir nennen diesen Abschnitt ungemein schonend, schonend für einen grossen Theil der Scherr'schen Seminaristen und schonend für einen grossen Theil der Züribieter. Auf der einen Seite hat der Dünkel einer falsch angelegten und nicht einmal in dieser falschen Bahn einigermassen abgerundeten Bildung oft ein ekelhaftes Schauspiel dargeboten; auf der andern Seite war es nicht minder ekelhaft anzusehen, wie in manchen Züricherischen Gemeinden der gemeine Mann einen Fanatismus einer vermeintlichen Orthodoxie gegen den Schullehrer richtete, der an die spanische Inquisition erinnerte und in unsrer Zeit kaum für möglich hätte gehalten werden sollen.

In dem Abschnitt über den Geist der (Scherr'schen) Lehrmittel trifft Hr. Haupt so ziemlich mit dem zusammen, was Ref. in seiner Beurtheilung der Wurst'schen grammatikalischen Denklehrschnurrpfeifereien an dem dermalen in vielen Elementar- und Volksschulen grassirenden Muttersprachunterrichte getadelt hat. Ich hebe eine Stelle aus:

„Die öffentliche Meinung hat sich in Beziehung auf die gemüthliche Richtung nicht im günstigen Sinn über die Schöpfungen einer früheren Periode ausgesprochen. Bezirks- und Gemeindsschulpflegen, Eltern und strebsame, unbefangene Lehrer haben sich darin vereinigt, im Allgemeinen sei der Lehrstoff nicht in der passenden Form geboten; und die oberste Erziehungsbehörde hat schon geraume Zeit die Umarbeitung sämmtlicher Lehrmittel verordnet. Auch unsere Ueberzeugung ist, dass hier gründliche

Hülfe Noth thut. Weniger, als ob des Stoffes quantitativ zu viel sei, als weil er nicht in der rechten Art, nicht kindlich, nicht elementar — nicht anschaulich genug geboten wird.

Betrachten wir z. B. unser sogenanntes Realbuch, so finden wir, es enthält lauter kleine Abrisse, trockene Auszüge und Systeme aller Schulwissenschaften, also eine kleine wissenschaftliche Encyklopädie — aber fast nirgends kindliche, anschauliche Darstellungen, Gemüth und Phantasie ergreifende Bilder; der Gehalt ist dürre Abstraktion, die Form ist farblos, ohne Reiz und Frische. Und bedenken wir nun, welchen ausserordentlichen Einfluss auf die Gemüthsbildung unserer Jugend wirklich ergreifende Darstellungen aus dem Gebiete der Geschichte, aus den Wundern der Natur äussern: so dürfen wir allerdings trauern, dass nun fast ein Decennium hindurch von dieser Seite nicht das geleistet werden konnte, was doch in so hohem Grade gewünscht werden muss.

In engster Verbindung mit dem zugleich als Lesebuch dienenden Realbuch steht der deutsche Sprachunterricht, und gerade ihm müssen wir in gemüthlicher Beziehung einen äusserst bedeutenden Einfluss zuschreiben.

Nun herrscht darüber nur eine Stimme der Anerkennung, dass auf unserer Elementarstufe, d. h. bis zum 9. Jahr, der Sprachunterricht auch in gemüthlicher Beziehung, besonders durch die (der Zahl nach nur zu wenigen) Erzählungen des 1. Lesebuchs, im Ganzen Schönes und Erfreuliches leiste. Fast eben so allgemein hat sich aber auch die Ueberzeugung geltend gemacht, dass auf der sogenannten Realstufe, d. h. vom 9.—12. Jahre, der Sprachunterricht nicht mehr den nöthigen Anforderungen entspreche, ja in gemüthlicher Beziehung eher nachtheilig einwirke, als vortheilhaft. Aus 2 Gründen:

1. wegen des Mangels eines Lesebuchs, das nicht blos dem realistischen Nützlichkeitsprinzip huldige, und in dürren Abrissen den kindlichen Geist ermüde, sondern vielmehr vorzugsweise Gemüth und Herz zu ergreifen geeignet sei;

2. wegen der ganzen Fassung und Tendenz der dermalen noch bei uns eingeführten Schulgrammatik. Man kann ganz wohl zugeben, dass im Jahr 1834 die Züricherische Schulgrammatik ein bedeutender Fortschritt war, indem sie an die Stelle des Adelungischen Sprachleichnams den durch Beckers geistreiche Forschungen ans Licht gebrachten lebendigen Sprachorganismus zu setzen, und dadurch einer geistvollen Behandlung der Sprache auch in der Volksschule Bahn zu brechen suchte. Aber der müsste sehr wenig gelernt haben, der nicht einsehen wollte, wie weit dieses Lehrmittel hinter den Anforderungen zurückbleibt, welche die durch rastlosen Forscherfleiss gewonnenen Resultate des letzten Decenniums in Bezug auf die Sprachwissenschaft selbst und Methodik gebieterisch aufstellen. Wer nur einige Kenntniss von dem jetzigen Stande der Sprachwissenschaft hat, weiss, dass der Beckerische Sprachrationalismus — so verdienstlich anregend sein Auftreten gewirkt hat — vollständig überwunden, in seiner falschen Einseitigkeit und Willkürlichkeit blos gestellt ist. Falsches, Unwahres aber dem kindlichen Geist zur Aneignung bieten wollen — wer könnte das mit seinem Gewissen vereinigen? Mehr aber noch ist gegen die von Becker aufgestellte Methode des Sprachunterrichts, welche übrigens in unserer Schulgrammatik nur sehr unvollkommen in Anwendung gebracht ist, eingewendet worden."

Beiläufig möchten wir bemerken, dass der Beckerische „Sprachrationalismus" so wenig überwunden ist, dass er vielmehr von der Masse der Lehrer (an Gymnasien und h. Bürgerschulen) noch unbegriffen ist, am wenigsten von denen, die wie die HH. Wurst, Scherr u. e. A. deutsche Grammatiken nach oder vielmehr aus Becker gemacht haben. Der Becker'sche Sprachrationalismus könnte in einer doppelten Weise überwunden werden: formell, in sofern Jemand nachwiese, ein solcher grammatischer Rationalismus habe überhaupt nicht zu existiren; materiell, in sofern Jemand zeigte, dass die Becker'sche *ratio* der Sprache nicht die rechte *ratio* wäre. In letzterer Beziehung lässt sich, nach des Ref. Ansicht, über Becker hinaus-

gehen, wer es aber thun, wer Besseres aufstellen will, wird dem „Organismus der Sprache“ ein tieferes Studium zu widmen haben, als bis jetzt meist * geschehen sein möchte; — in ersterer Beziehung ist Becker schlechterdings unüberwindlich. Alle ethischen Wissenschaften (und dahin gehört die Sprache) lassen eine dreifache Bearbeitung nicht nur zu, sondern verlangen sie: eine principielle (ideale, abstracte, allgemeine); eine historische; eine postulatorische (ideal-reale, praktische). Becker's deutsche Grammatik lässt zu wünschen übrig; sein Organismus aber vertritt eine Seite der Sprachwissenschaft, die zu keiner Zeit überwunden werden, sondern stehen bleiben wird. — Freilich ist es ein Unsinn, diese Wissenschaft (Philosophie der Sprache) in die Schule bringen zu wollen. Eben so gut könnte man irgend ein System der Ethik eines Philosophen an die Stelle des Katechismus setzen.

Zum Schlusse macht Hr. Haupt auf zwei Uebelstände des Züricherischen Volksschulwesens aufmerksam, auf die zu kurze Schulzeit (mit 12 Jahren schliessend), und auf den Mangel eines Volksschullesebuches. — So viel Ref. vernommen hat, beschäftigt sich dermalen der Züricherische Erziehungsrath mit den Vorbereitungen zu einem Lesebuche wie zu einer neuen Schulgrammatik; verstehen die mit dieser Arbeit Beauftragten das Handwerk, so wird aus beiden Büchern nur Ein Buch, so nämlich, dass die sogen. Grammatik (etwas Onomatik und Sprachkunst müsste auch dabei sein) dem Lesebuche einverleibt und zwar an die einzelnen Lesestücke vertheilt wird.

Da oben von der gemeinnützigen Gesellschaft die Rede war, so fügen wir hier gleich hinzu, dass dieselbe in ihrer diesjährigen Sitzung (im Februar) unter anderem auch das Verhältniss des Dialekts zur deutschen Hauptsprache besprochen hat. Hr. Privatdocent Dr. *H. Schweizer* sprach über den Gegenstand. Hätte man die Frage auch vom pädagogischen Gesichtspunkte aus behandelt, so würde sich damit vielleicht der Grund zu einem Fortschritt im Volksunterricht haben legen lassen. Ein solcher Fortschritt würde uns darin zu liegen scheinen, wenn man in solchen deutschen Ländern, die einen wahrhaften Dialekt haben (wie die Schweiz) beim deutschen Unterrichte vom Dialekt ausgehen wollte. Zu dem Ende müsste freilich das Schullesebuch einige Bogen Lesestücke im Dialekte enthalten und die Lehrer müssten neben den Fragmenten, die man ihnen in den Seminaren aus der logischen Grammatik gibt, auch ein wenig von der positiven deutschen Grammatik in den Kopf bekommen — wozu freilich vor der Hand in den schweizerischen Schullehrerseminaren so wenig Hoffnung ist als in den deutschen.

In der letzten Decembersitzung des Grossen Rathes wurde wieder eine grosse Schlacht in dem Volksschulkriege geliefert. ** Es steht bei den „Radicalen“ nun einmal fest, dass seit dem 6. Sept. 1839 im Canton Zürich Alles schlecht geht und steht — natürlich, die „Conservativen“ regieren seitdem und haben die wichtigsten Behörden zum grossen Theile mit den Ihrigen besetzt. Besonders in der Leitung des Volksschulwesens kann es der dermalige Erziehungsrath den Radicalen in keiner Weise recht machen: jede Abweichung von dem, was unter Hrn. Scherr's Schulregiment eingeführt worden ist, erscheint den Zöglingen des „Seminars Nr. I.“ und den Gleichgesinnten als ein Verbrechen der verletzten Cultur. Da nur Gott den Menschen ins Herz sieht, so muss Ref. es völlig unentschieden lassen, ob die jetzt noch übrig gebliebenen Führer der Züricherischen Radicalen in ihren Angriffen auf den gegenwärtigen Erziehungsrath nur ein Mittel sehen, um das dermalen herrschende System überhaupt zu stürzen, ob sie Komödie spielen; oder ob sie bona fide und wirklich überzeugt sind, die

---

* Einzelne rühmliche Ausnahmen gibt es, z. B. Dr. Hoffmeister.

** Schon vor ein paar Jahren wurde von 430 Bürgern eine gegen den „Reactionsplan“ des Erziehungsraths gerichtete Addresse der Regierung übergeben; am 22. Nov. 1840 erklärte eine c. 8000 Mann starke Volksversammlung zu Bassersdorf ihre Beistimmung zu den Beschlüssen der Synode — von der unten.

gegenwärtige Verwaltung gefährde die Interessen der Volksbildung. Wahrscheinlich ist Beides gleichzeitig der Fall — was man eine Partei nennt, ist gar wunderbar gemischt. Wie es sich nun damit auch verhalten möge, im Herbste 1842 organisirten einige radicale Schulfreunde (oder Freunde der radicalen Schule) einen neuen Feldzug gegen den Erziehungsrath, für den der Grosse Rath in seiner Decembersitzung einige neue Wahlen zu treffen hatte. Der „Republikaner" begann den Angriff durch einige Artikel, zu denen sich später ein Hr. *Treichler*, ehemals Primarlehrer, bekannte.* Wenn wir den absolut unangemessenen, ja lächerlichen Eingang dieser Artikel ausnehmen (der 6. Sept. sei ein Verbrechen gewesen, und der Erziehungsrath habe somit einen verbrecherischen Ursprung), so hat es uns bei Lesung der beiden ersten dieser Artikel (die sich nicht mit der Volksschule beschäftigten) geschienen, als ob einige der darin geäusserten Klagen einigermassen Grund hätten: wenn die Pferde gut ziehen sollen, so muss der Kutscher das Fahren verstehen. Nachdem so der Republikaner den Boden bereitet, wurde am 3. Dec. eine Versammlung gehalten, eine Commission gewählt, und man setzte eine Petition auf, die am 4. Dec. in vielen Exemplaren in alle Gemeinden des Cantons an die Getreuen geschickt wurde, damit diese „Ihr Möglichstes thun" möchten, „um recht viele Unterschriften zu erhalten." In der That kamen fast 7000 Unterschriften zusammen, und es ist wohl möglich, dass noch ein paar tausend dazu gekommen wären, wenn die Unterschriftensammler mehr Zeit vor sich gehabt hätten. Die Petition, die dem Grossen Rathe eingereicht wurde, lautete also:

Herr Präsident!

Hochgeachtete Herren!

Die Sorge für die Entwickelung des heranwachsenden Geschlechtes gehört zu den wichtigsten Angelegenheiten des Staates: es ist eine Vorkehrung für die Zukunft, welche dem weisen Vaterlandsfreunde geziemt, wie denn schon die Alten von einem uneigennützigen und voraussichtigen Manne zu sagen pflegten: Er pflanzt Bäume, welche dem kommenden Geschlecht nützen sollen.

Füraus aber ein heiliges Geschäft ist die Sorge für die Bildung des heranwachsenden Geschlechts in Staaten mit Verfassungsformen, welche dem Bürger einen grossen Raum eigener Thätigkeit gewähren, füraus ein heiliges Geschäft, weil die Freiheit in der Hand des Ungebildeten nur zu oft das Mittel eigener Schädigung wird. Daher gilt die Schule auch bei uns als diejenige der Staatsanstalten, welche mit am meisten auf das Wohl und Wehe der Staatsbürger Einfluss hat.

Tief musste es daher die Unterzeichneten schmerzen, dass die Zürchersche Schule, wie es zur öffentlichen Kunde gekommen ist, auf eine Weise von der obersten Erziehungsbehörde verwaltet wird, welche Eltern und Schulfreunde mit gegründeter Besorgniss erfüllt, wiewohl vor einer solchen Richtung schon die bekannte Petition der 430, die Beschlüsse der Schulsynode, die Versammlung in Bassersdorf, die Petition des Schulvereins und noch andere öffentliche Documente dringend genug gewarnt haben.

Vor Allem aus müssen wir beklagen, dass für den Fortbau der Volksschule noch so viel als Nichts geleistet wurde; wie sehr auch die Secundarschulen von den Bedürfnissen der Gegenwart, besonders der Landschaft, geheischt werden und wie hochwichtig auch die Repetirschule für die heranwachsenden Bürger unsers Cantons ist, so hat doch der gegenwärtige Erziehungsrath diesen Instituten — wir müssen sagen — keine entwickelnde Pflege angedeihen lassen.

Wir beklagen ferner: dass es der Volksschule noch immer an den Lehrmitteln gebricht, und dass da, wo dieselben ausgiengen, die neuen noch nicht erschienen sind, so dass schon in dieser Beziehung Unordnung

---

* Die Gerichte verurtheilten ihn, auf angestellte Klage der Behörde, als der Beschimpfung schuldig in eine Geldbusse und einige Tage Gefangenschaft.

und Verfall in unserer Volksschule herrscht, allein noch grösser wird täglich der Verfall, weil den einzelnen Schulen darin alle Willkür eingeräumt ist.

Wir beklagen uns darüber, dass der h. Erziehungsrath die Verbesserung des Gehalts der Schullehrer, welche von andern Seiten her angeregt wurde, als eine Sache betrachtete, für welche er kein fürbittendes Wort bei dem Grossen Rathe einlegen zu müssen glaubte.

Was geschah denn in den letzten vier Jahren für die Schule des Cantons Zürich, für das junge und zarte Institut, welches zur Erkräftigung einer liebenden, fördernden, aufmunternden Pflege bedarf?

Erlauben Sie, Herr Präsident, hochgeachtete Herren, da unsere Klagen in Ihren Schooss auszuschütten nicht nur über das, was unterlassen wurde, sondern auch über das, was wirklich geschah.

Vor Allem aus klagen wir über den häufigen Lehrerwechsel, denn durch nichts wird der gedeihliche Fortschritt so erschwert wie dadurch: die Lehrer verlieren nämlich nur den Muth, verlieren die Begeisterung, wenn sie, welche sonst kaum ihr Leben durchbringen können, noch ökonomisch durch solche Willkürlichkeiten schwer geschädigt werden; das Band nicht nur zwischen Schüler und Lehrer, sondern auch zwischen Eltern und Lehrer wird zerschnitten, und was der Lehrer an Personal- und Lokalkenntniss in einer Schulgenossenschaft durch Erfahrung gewann, wird nutzlos; eben so der persönliche Einfluss des Lehrers auf die Familien, und dieser hinwiederum auf die Lehrer.

Die Versetzungen geschahen häufig auf durchaus nicht zu rechfertigende Weise.

Ein gleichartiges Verfahren wurde in Absicht auf die Wahlvorschläge zu ausgeschriebenen Lehrstellen oft eingehalten; es wurden gerade diejenigen Candidaten, für welche die Bürger der betreffenden Schulgenossenschaften fast einstimmig einkamen, nicht in den Wahlvorschlag aufgenommen und dagegen andere vorgeschlagen.

Wie ferner, Herr Präsident, hochgeachtete Herren, mehrere Suspensionen mit volksschulfreundlichem Bestreben zu vereinen seien, können wir wenigstens wahrlich nicht herausfinden; denn in einem Zeitraume von vier Jahren sind acht Lehrer, sage acht Lehrer, unschuldig suspendirt worden. Soll man sich da wundern, wenn bei vielen Lehrern Entmuthigung im Berufe eingetreten ist, welcher zu begegnen keine Zeit verloren werden darf; soll man sich da verwundern, wenn viele der besten Lehrer ihre Kräfte dem Vaterlande entziehen, indem sie auswanderten, oder lucrativere Beschäftigungen ergriffen, als ihr früherer Stand ihnen bot?

Herr Präsident, hochgeachtete Herren, wir klagen bei Ihnen darüber, dass Schulen unbesetzt blieben, oder durch Seminaristen besorgt wurden, während gute Schullehrer, Cantonsbürger, nicht in Activität gesetzt wurden, während in andern Cantonen als Schullehrer angestellte, mit guten Zeugnissen ausgestattete Cantonsbürger nicht angestellt wurden.

Wir klagen darüber, dass Zöglinge von Anstalten, wie die in Schiers und Beuggen, welche der pietistischen Richtung angehören, den Vorzug vor den Zöglingen unsers Cantons-Seminars erhielten.

Wir klagen darüber, dass das Seminar in seiner gegenwärtigen Gestalt nicht übereinstimmt mit dem früheren Entwickelungsgange unsrer Volksschule, so dass das Bestehende mit dem Werdenden in Widerspruch geräth.

Wie einseitig, Herr Präsident, hochgeachtete Herren, — und diess ist ein neuer Beschwerdepunkt — ist nicht bei Besetzung der Stellen der Synode und der Bezirksschulpflegen, der Conferenz-Directoren und der Musterlehrer verfahren worden, was um so bedauerlicher ist, da hochverdiente Schulfreunde, wie die HH. *Eduard Billeter* in Liebegg, Pfarrer *Gutmann* in Meilen, Bezirksrath *Isler*, entfernt worden sind. Mit tiefem Schmerz aber vollends erfüllte uns, dass Hr. Cantonsrath *Studer*, ein Mann voll Begeisterung für die Volksbildung, ein Mann, welcher mehr als ein Decennium unablässig für diese heilige Sache wirkte, wegen eines Berich-

tes, welchen er in amtlicher Stellung und gewiss nach bestem Wissen und Gewissen abfasste, der Verleumdung angeklagt wurde. „Lohnt die oberste Erziehungsbehörde die uneigennützigen, eifrigen Schulfreunde im Lande auf diese Weise?“ — — hiess es mit Recht im ganzen Volke, als die Sache kund wurde.

In der Lehrmethode endlich, in den Lehrmitteln und im Lehrplan ganz vorzüglich, herrscht eine Zerrüttung, ein Auseinandergehen, eine Verwirrung, so dass da dies Unwesen mit jedem Monat mehr um sich greift, der Verfall der Schule unvermeidlich ist.

Herr Präsident, hochgeachtete Herren, es sind nicht nur alle diese Uebelstände im Volksschulwesen, deren Gesammterscheinung wir als Reaction gegen die Dreissiger-Periode bezeichnen müssen, vorhanden, sondern es werden auch über die Verwaltung der Cantonal-Lehranstalten schwere Klagen erhoben, über Einseitigkeit, über Parteilichkeit: und wirklich die Unthätigkeit der obersten Erziehungsbehörde bei der Tödtung des Studiosus Kirchmeyer, der unanständige Verweis, welchen darauf ein Mitglied des h. Erziehungsrathes einem Theile der Lehrerschaft der Cantonsschule vor feierlich versammelten Schülern zu ertheilen wagte, weil derselbe sich für Schutz der anvertrauten Jugend und Verhütung ähnlichen Unglückes aussprach, die Besetzung der Aufsichts-Commission der Industrieschule, viele Wahlen, die sich nicht rechtfertigen lassen, die Verfolgung einzelner Lehrer, die Gründe der Unzufriedenheit eines Theils der Lehrer der obern Industrieschule, deren Gedeihen uns sehr am Herzen liegt, die zahlreichen und gewichtigen Gründe der Unzufriedenheit der Hochschul-Professoren mit dem h. Erziehungsrathe, welche alle hier anzuführen mehr Raum einnehmen würde, als sich passte: wir sagen alle diese Momente sind von einer solchen Erheblichkeit, dass sie Ihr ernstes Erwägen in Anspruch zu nehmen geeignet sind.

Daher stellen wir, Herr Präsident, hochgeachtete Herren, die ehrerbietige Bitte dringend an Sie: Sie möchten eine Untersuchung anordnen, einmal über den Zustand des gesammten Schulwesens, insbesondere der Volksschule, sodann über das Verfahren und System des h. Erziehungsrathes, beides zu dem Endzwecke, dass das öffentliche Erziehungswesen wieder in Uebereinstimmung mit der Verfassung und dem liberalen Staatsprincipe gebracht werde.

Herr Präsident, hochgeachtete Herren! Im ganzen Lande ist das Wirken des Erziehungsrathes der Gegenstand tadelnden Gespräches geworden und Tausende sehen mit grosser Besorgniss Ihrem Entscheide entgegen; wenn Sie Nichtuntersuchung beschlössen, so wäre es ein Donnerschlag für Lehrer, Eltern und Schulfreunde. Verargen Sie es nicht, wenn viele unbefangene Männer mit einem gewissen Misstrauen auf die Amtsführung einer Behörde blicken, bei deren Besetzung mit solcher Aengstlichkeit das Princip der Ausschliessung geltend gemacht wird, als sollte kein schulfreundliches Auge der andern Partei in ihr Inneres blicken.

Wir begehren keine Ausschliessung, aber das wünschen wir, dass die Schule im Interesse der Schule und nicht eines andern Institutes — mit übelverstandenem Eifer — verwaltet werde, wie das Militair in militairischem, die Kirche in kirchlichem Interesse regiert wird.

Herr Präsident, hochgeachtete Herren, seit das Zürchervolk auf den Feldern von Uster jenen regenerirenden Wunsch ausgesprochen hat, lebt die Sorge um dieses Institut in tausend Herzen; Tausende danken schon der neuen Schule eine bessere Bildung, noch mehrere Tausende werden Ihnen Dank wissen, wenn Sie heute dieser Humanitätsanstalt Schutz gewähren; die Schweiz blickt auf Sie in dieser Stunde und aus dem Ernste Ihrer Auffassung der vorliegenden Frage wird Segen über weitere und fernere Kreise strömen.

Mit dem Wunsche, dass Ihre Entschlüsse Heil unserm Volke bringen mögen, zeichnen mit Hochachtung (Folgen die Unterschriften.)

Gleichzeitig liessen die Lenker der Sache (wenn ich nicht irre, durch

Hrn. Dr. *L. Snell* und den schon genannten Hrn. *Treichler*) einen „Commentar zu der dem hohen Grossen Rathe eingereichten Schulpetition“ (Zürich, Locher, 1843. 111 S. kl. 8.) ausarbeiten, der die in der Petition nur summarisch angegebenen gravamina des Breiteren darzulegen, zu erörtern und zu belegen bestimmt war.

Wir entnehmen dem Commentar einiges Charakteristische:

1. wird das Personal des Erziehungsrathes angegeben. Die Pointe dabei liegt in folgenden Worten: „Von den einundzwanzig Erziehungsräthen, die seit dem 6. Sept. (1839) fungirten, sind 16 aus der Stadt Zürich, 2 von Winterthur, und 3 von der Landschaft. Von etwa 45,000 stimmfähigen Bürgern mögen höchstens 2000 Herren und Bürger der Stadt Zürich sein, die übrigen 43,000 gehören Winterthur und der Landschaft an.

Dem Unbefangenen, Unverblendeten erscheint es ganz natürlich, dass die Stadt Zürich, weil sie mehr gebildete Männer zählt als die Landschaft, eine bedeutend grössere Anzahl Mitglieder in den Erziehungsrath liefert als diese. Obendrein beziehen die Erziehungsräthe für ihre mühsame Arbeit keinen Gehalt. Der Commentar speculirt hier auf die alte (und in früheren Zeiten allerdings wohlbegründete) Eifersucht des Landes auf die Stadt.

2. Präsidenten der Bezirksschulpflegen: „11 Pfarrer, von denen 10 aus der Stadt Zürich.“

Theils das obige Stratagem, theils ist das Wort „Pfarrer“ zu accentuiren u. s. w.

Der Abschnitt: „Was hat der Erziehungsrath von 1839 für die Vervollkommnung unsres Unterrichtswesens gethan?“ gibt als „die allein richtige Antwort: Nichts.“

Es wäre nicht unmöglich, dass die schaffende Thätigkeit des Erziehungsrathes seit 1840 hätte grösser sein können; nur ist nicht wohl abzusehen, wie man der Behörde es zum Tadel anrechnen kann, dass sie nicht mehr gethan hat. Auf der einen Seite stand die durch die Straussengeschichte unnatürlich aufgeregte Mehrheit des Zürcherischen Volkes, auf der andern die compacte radicale Opposition. Beide hemmten und hinderten ein eingreifendes organisches Schaffen.

Im vierten Abschnitt wird die Verwaltung untersucht. Einmal soll man nicht die rechten Schulen als Musterschulen bezeichnet haben; 2. wird allerlei Misère über Versetzungen und Wahlvorschläge erzählt; 3. kommen die Suspensionen an die Reihe, die des Herrn Scherr steht natürlich voran. Ref. ist nicht im Stande, bei diesen sog. Verfolgungsgeschichten das Wahre vom Falschen, das Recht vom Unrecht zu unterscheiden, da er die Acten nicht gelesen hat; es ist sehr wohl möglich, dass manche Volksschullehrer im Canton Zürich nach dem 6. Sept. 1839 eine unangenehme Stellung gehabt haben, es musste dies namentlich bei denjenigen der Fall sein, die der 1839 zum Siege gelangten altreformirten und antiradicalen Meinung, die in Vielen zum Fanatismus wurde, eine nicht weniger fanatische aufklärerische und radicale Meinung entgegensetzten und so ihre Umgebungen vor den Kopf stiessen und im Innersten verletzten. Man muss in allen Lebenslagen vollendete Thatsachen anerkennen — Könige und Kaiser müssen das, — und wenn die Scherr'schen Seminaristen und andre Radicale nach 1839 (ganz wie die Carlisten im Jahre 1831) die eingetretene Revolution als nicht geschehen betrachteten und behandelten, so war das ein Mangel an Verstand, der dem Einen und Andern von ihnen allerdings leicht unbequeme Stellungen bringen konnte, besonders wenn der Betreffende noch irgend einen andern Anlass darbot, ihm „Etwas am Zeuge zu flicken.“ Aus dem Commentar geht übrigens selbst hervor, dass die sog. Verfolgungen nicht vom Erziehungsrathe ausgegangen sind, sondern dass die einigen Lehrern zugestossenen Unannehmlichkeiten meist in Streitigkeiten zwischen ihnen und einem Theile der Gemeinden ihren Ursprung gehabt haben. Wo der Erziehungsrath oder seine Agenten selbst einschritten (ich erinnere nur an den S. 23 Zeile 2—6 erzählten Fall), da that er nur, was Amt und Pflicht ihm geboten, und es legt kein günstiges Zeugniss

für das sittliche Urtheil der Verfasser des Commentars ab, dass sie sich darüber wundern: an fast allen andern Orten würde belobter Schulcandidat B. nicht suspendirt, sondern einfach abberufen worden sein. Ob der Erziehungsrath „conservativen Lehrern," wie zu verstehen gegeben wird, sich günstiger gezeigt, also Parteilichkeit geübt habe, kann Ref. nicht entscheiden: es wäre gar nicht unmöglich, dass eine aus der „conservativen" Partei gebildete Verwaltungsbehörde hier und da einen der Ihrigen zu günstig beurtheilt hätte, da wir Aehnliches bei radicalen Behörden alle Tage sehen und dergleichen in Republiken (und in den sog. constitutionellen Staaten mit dem *gouvernement parlementaire*), weil die eben in der Majorität sich befindliche Partei zur Regierung gelangt, in der Regel so sein wird.

Uebrigens ist es naiv oder impertinent, wenn die radicalen Lehrer dem Erziehungsrathe vorwerfen, er habe keine rechte Liebe zu ihnen: die Herren stellen sich zum Erziehungsrath, ja, was mehr ist, zur Weltanschauung eines grossen Theils des Züricherischen Volkes in die schroffste, schneidendste Opposition, sie decretiren (in der Synode vom 3. August 1840*) so zu sagen ein Missfallensvotum über Alles, was Erziehungs-, Regierungs- und Grosser Rath seit dem 6. Sept. 1839 gethan, und die guten Leute wundern sich, dass man ihnen die Schläge, welche sie austheilen, nicht mit Liebkosungen vergilt. Wäre im Canton Zürich, und das gerade seit 1839, nicht ein grösseres Maass individueller Freiheit als an jedem andern mir bekannten Orte der Welt, so würde es nach der Winterthurer Synode eine hübsche Anzahl Vacanzen gegeben haben. Sein wir aufrichtig, und nehmen einmal einen Augenblick an, eine Anzahl von Lehrern im Canton Bern, wo der radicale Hr. *Neuhaus* das Unterrichtswesen regiert, hätten den Einfall gehabt, an die HH. *Snell* von Burgdorf, als diese abtraten, ein Dankschreiben zu erlassen, in der Art des S. 64—65 mitgetheilten; was wäre die Folge gewesen? Dreimal vierundzwanzig Stunden später würden sämmtliche Unterzeichner des Schreibens ihre Abberufung im Hause gehabt und die gesammte radicale Presse der Schweiz würde nicht nur kein Wort des Tadels für solche Abberufung gefunden, sondern dieselbe als einen neuen Beweis der staatsmännischen Energie des grossen Bieler Staatsmannes gepriesen haben. Der „September"-Erziehungsrath war humaner, er begnügte sich, auf jene Synodalbeschlüsse ein Schreiben an sämmtliche Volksschullehrer des Cantons zu erlassen, in welchem es heisst: „Der Erziehungsrath tadelt die Gefühle der Dankbarkeit

---

* Das curiose Actenstück lautet also:

„Der Lehrstand des Cantons Zürich, versammelt in der gesetzlichen Synode den 3. August 1840. In Betracht, dass die seit einem Jahre im Schulwesen des Cantons Zürich vorgenommenen Veränderungen dem Urtheile der Oeffentlichkeit und der Geschichte anheim fallen; beschliesst, folgende Erklärung in sein Protokoll aufzunehmen:

1. Der Lehrstand des Cantons Zürich drückt sein innigstes Bedauren aus über die Aufhebung des Lehrerseminars 1832 und zugleich seinen achtungsvollen Dank gegen das genannte Institut und vor Allem aus gegen den hochverehrten, gewaltsam vertriebenen Herrn Seminardirector Scherr, den Schöpfer und Begründer unserer freien Volksschule.

2. Er erklärt, dass er die meisten seit dem 6. Sept. 1839 erlassenen Anordnungen, namentlich die neuen Bestimmungen des Gesetzes vom 24. Juni 1840, betreffend die Wiedereinführung des Katechismus und des neuen Testaments in die Classe 9—12jähriger Kinder, für höchst betrübende und nachtheilige Rückschritte halte.

3. Er gibt denjenigen seiner Mitglieder, die durch das Unglück dieser Zeit unverschuldet so harten Verfolgungen und schweren Leiden ausgesetzt wurden, seine aufrichtige und herzliche Theilnahme zu erkennen.

4. Er spricht sich über den angeordneten Kirchenzwang der Lehrer dahin aus, dass er diesen Zwang für eine den Lehrer herabwürdigende Beeinträchtigung des freien Kirchenrechtes halte."

nicht, und wird den Einzelnen in deren Aeusserung niemals hemmen oder beeinträchtigen; aber die Entweihung und Herabwürdigung derselben zu einem Mittel des Trotzes gegen Gesetz und Behörden verdient entschiedene Missbilligung. Wenn dann zweitens die Mehrheit der Versammlung einem tadelnden Urtheil über die von den obersten Behörden ausgesprochene Richtung des Unterrichtswesens blindlings beistimmt; wenn sie namentlich die Wiedereinführung des Neuen Testaments in die Alltagsschule verurtheilt, ehe sie die näheren Bestimmungen derselben kennen und prüfen konnte; wenn sie offenbare Entstellung wie diejenige in Beziehung auf den Katechismus zulässt: so verräth sie dadurch, dass sie sich ohne Selbständigkeit Führern hingegeben hat, deren Handlungsweise für wahre religiöse Bildung der Jugend wenig erfreuliche Hoffnungen gewähren kann."

Weiter werden dann die Zöglinge von Schiers (10) und Beuggen (7) genannt, die seit 1840 im Canton Zürich als Volksschullehrer angestellt worden sind. Die Seminare in Schiers und Beuggen sind „pietistisch," was wohl heissen soll, supranaturalistisch und vielleicht orthodox nach irgend einem recipirten kirchlichen Symbol. Ref. hat sich für seine Person der Orthodoxie nie rühmen können, wie er denn auch die grossen Hoffnungen für Hebung der Frömmigkeit und Sittlichkeit nicht theilen kann, welche Viele dann erwarten, wenn die ehemalige Orthodoxie wieder die herrschende Ansicht würde (es führen gar mancherlei Wege in den Himmel); aber er findet es von den Radicalen für unbillig, wenn sie sich darüber formalisiren, dass man neben den vielen „aufgeklärten" Volksschullehrern * auch einige andre im Canton haben will, damit man doch auch den Gemeinden, die für die „Aufklärung" noch nicht reif sind, Lehrer schicken kann, wie diese sie brauchen und wünschen. „Eines schickt sich nicht für Alle."

Hierauf folgen Verzeichnisse der seit 1839 von ihren Stellen abgetretenen Lehrer (im Ganzen 73), dann der Schulen, die jetzt mit Seminaristen besetzt sind (19), oder die auch der Erziehungsrath wegen Lehrermangels gar nicht besetzen kann (8), während tüchtige Schulcandidaten vorhanden seien. Ja der Erziehungsrath habe sogar dem preussischen ** Lehrer *Hofmann*, der seine Entlassung genommen, aber in Preussen keine Anstellung gefunden, bei seiner Rückkehr sogleich die gutbesoldete Stelle Meilen übertragen. *** Das schreit freilich zum Himmel. Nur fällt dem Ref. Eins dabei auf; in den radicalen Blättern wird der conservativen Partei der brutalste Fremdenhass vorgeworfen: irre ich nicht, so liegen die Verff. des Commentars, obschon der Eine nicht in der Schweiz geboren ist und eine preussische Pension geniesst, ein wenig in demselben Hospital krank, oder sie speculiren doch auf den Fremdenhass unter den Radicalen.

Wahrhaft spasshaft wird der Commentar am Ende. Wenn irgend ein von Jesuiten zum blindesten Autoritätsglauben erzogener Papist beim Anblick der protestantischen Freiheit und Mannichfaltigkeit der Glaubens- und Kirchenformen von einer Angst befallen wird, so erklärt sich das: er ist eben, um mit *J. H. Voss* zu reden, ein Unfreier. Wenn aber Radicale, Ritter der Aufklärung und aller möglichen Art von Freiheit, die Freiheit, wenn sie einmal zufällig da ist, für ein Uebel erklären und nach Ketten schreien, wie man bei einer Feuersbrunst nach Wasser ruft: dann wird die Sache komisch — freilich nur für den, der sich von Namen dupiren lässt und einfältiglich glaubt, die sog. „Freisinnigen" und die reelle, concrete Freiheit hätten Etwas mit einander zu schaffen. Es ist nämlich,

---

* So eben lese ich in einem Briefe aus dem Canton Bern eine hübsche Anekdote. Ein kürzlich aus dem Seminar gekommener Schullehrer sagte von sich, er sei ein gewaltiger Straussianer. Auf die Frage, was er denn von Strauss gelesen, war die Antwort: „Gelesen habe ich Nichts von ihm, aber ich habe sein Bild an meinem Bette hängen."

** Das Wort ist auch im Commentar gesperrt.

*** Wieder gesperrt.

behauptet der Commentar, durch das Gesetz vom 25. Brachmonat 1840 * der frühere (Scherr'sche) Unterrichtsplan „gesetzlich annullirt"; der Erziehungsrath hätte nach §. 12 jenes Gesetzes einen neuen aufstellen sollen, der nie erschienen ist; folglich ist „der Züricherischen Volksschule aller feste Boden zum Gedeihen entzogen."

Ref. hält, nachdem er dieses Raisonnement gelesen, die Verff. des Commentars für bona fide. Wie geschickt man auch Komödie spiele, solche Einfalt stellt keine Kunst dar, das ist Natur. Nur das begreife ich nicht ganz, wie Fürsprecher der Züricherischen Volksschullehrer sich haben entschliessen können, etwas so unglaublich Ungünstiges über ihre Clienten auszusagen, als es in der obigen Stelle enthalten ist.

In Preussen gibt es c. 30,000 Volksschullehrer und gar Nichts, was einem Volksschulgesetz mit obligatorischem Lehrplan und obligatorischen Lehrmitteln auch nur im Entferntesten ähnlich sähe. Es scheint demnach, dass die preussischen Volksschullehrer, die sich selbst Lehrpläne machen können, bei den HH. *Harnisch*, *Diesterweg*, *Kawerau*, *Scholz* u. A. denn doch noch etwas mehr gelernt haben als in dem weltberühmten Seminar Nr. I. zu lernen gewesen sein muss, sintemalen in Preussen die Sache auch ohne einen uniformen Schulplan und eben so ohne obligatorische Lehrbücher ganz leidlich geht. Und vielleicht geht es auch im Canton Zürich besser als uns der Commentar und die Petition glauben machen wollen. Da der Erziehungsrath den vom Gesetz verlangten Unterrichtsplan ** vorläufig noch nicht geliefert hat (wenn die Lehrer nicht gar zu mangelhaft gebildet sind, so hat die Sache auch nicht die geringste Eile), so werden wohl diejenigen Lehrer, die seit ihrem Austritt aus dem Scherr'schen Seminar Nichts gelernt und Nichts vergessen haben, nach wie vor den Scherr'schen Lectionsplan befolgen; die Andern werden sich eben, entweder allein oder mit Hülfe eines Buches oder ihres Pfarrers, einen Lectionsplan gebildet haben, wie er für die Verhältnisse ihrer Schule passen will. Ref. wenigstens macht es in seinem Wirkungskreise so, und das sicherste Mittel, ihm denselben zu verleiden, wäre, ihm einen „obligatorischen Lectionsplan" vorzuschreiben.

Was vom Unterrichtsplan gilt, das gilt eben so von den „obligatorischen Lehrmitteln", über deren Mangel der Commentar ebenfalls lamentirt. Hier thun wir aber wohl, den Commentar zu verlassen, um den Schweizerischen Republikaner (Nr. 1, 1844) zu ergreifen, der dort in einem Artikel das Votum des Hrn. Dr. *Rahn*, der als Mitglied des Erziehungsrathes diese Behörde im Grossen Rathe vertheidigte, mit der Fackel der Kritik beleuchtet.

Hr. Dr. Rahn sagte in seinem Votum:

„Was dann die Lehrmittel betrifft, so wirft man uns vor, es seien zwar eine grosse Menge derselben decretirt worden, aber wir haben noch keine derselben geschaffen. Es ist wahr, viele derselben sind noch im Rückstande; doch sind einzelne vollendet oder der Vollendung nahe; so das Spruchbüchlein, das Schulgesangbuch, die geschichtliche Abtheilung des Realbuches, das Rechenbüchlein. Beim Schulgesangbuche sind es rechtliche Einsprachen von Seiten von Privaten gegen die Aufnahme einzelner Gesangstücke, welche der Erziehungsrath vor den Gerichten zu erledigen hat, ehe dessen Herausgabe stattfinden kann. Eins der wichtigsten Lehrmittel, dessen Umgestaltung wohl das grösste Bedürfniss genannt werden kann, ist die Schulgrammatik; hatte doch Hr. Scherr selbst eine zweite wesentlich veränderte Auflage bearbeitet, und hatte auch der frühere Erziehungsrath die Ansicht getheilt, dass dieses Lehrmittel in seiner gegenwärtigen Gestalt für die

---

* Abgedruckt Päd. Revue Bd. I. S. 609—613.

** Es ist unbegreiflich, wie man in einem so gebildeten Lande wie der Canton Zürich ist, noch nicht dahin gekommen ist, dasjenige, worüber man Gesetze geben kann, besser von dem zu unterscheiden, was man durch Verordnungen reguliren oder auch frei lassen muss. Ueberproduction schadet überall, ganz besonders in der Gesetzesfabrication.

Volksschule unpassend sei. Der jetzige Erziehungsrath trifft die Veranstaltung zur Herstellung einer neuen Schulgrammatik; aber während die damit beauftragte Commission mit der Prüfung der eingereichten Pläne beauftragt war, wurde nun in Deutschland von grossen Pädagogen und ausgezeichneten Volksschullehrern die Frage aufgeworfen, ob und wie weit beim Sprachunterricht in der Volksschule eine Grammatik oder auch nur eine Formenlehre nothwendig und zweckmässig sei? Sollte nun der Erziehungsrath eine neue Grammatik aufstellen, um sich dann möglicherweise in ganz kurzer Zeit von der Unzweckmässigkeit derselben und der Vorzüglichkeit einer ganz andern Methode zu überzeugen und so nicht allein eine grosse Ausgabe umsonst gemacht zu haben, sondern auch, da doch die Lehrer auf das gegenwärtig Bestehende eingeübt sind, ausgebreitete Verwirrung zu schaffen?"

Der Kritikus im Republikaner erwiedert darauf:

„Somit ist es also nach Hrn. Dr. Rahns selbsteigenen Aeusserungen wahr, dass die alten Scherrischen Lehrmittel abgeschafft sind; wahr, dass der Grosse Rath durch das Gesetz vom 25. Brachm. 1840 neue decretirt hat; wahr, dass diese neu decretirten Lehrmittel die meisten und wichtigsten noch nicht da sind; wahr also, dass hierin Unordnung, Willkür, vollständige Anarchie herrscht, ein Zustand, der sich nothwendig ergeben musste, da weder das Gesetz von 1840 noch der Erziehungsrath durch eine Verordnung den alten Lehrmitteln noch so lange Gültigkeit verschaffte, bis die neuen da seien.

Und womit wird das Nichterscheinen eines der wichtigsten Lehrmittel, der Schulgrammatik, gerechtfertigt? In Deutschland, sagt der ausgezeichnete Vertheidiger, sei von grossen Pädagogen und ausgezeichneten Volksschullehrern die Frage aufgeworfen worden, ob und in wie weit beim Sprachunterrichte in der Volksschule eine Grammatik oder auch nur eine Formenlehre zweckmässig sei; desswegen habe man mit der Abfassung noch zugewartet, um sich dann je nach dem Entscheide dieser Pädagogen richten zu können; d. h. mit andern Worten: um die Grammatik in der Volksschule ferner bestehen zu lassen, oder sie gänzlich aus derselben zu entfernen.

Hier haben wir nun ein handgreifliches Beispiel, wie der Erz.-R. Verfassung und Gesetze achtet, wie er so ganz vortrefflich das Verhältniss der Unterordnung gegen seine verfassungsmässige Oberbehörde beobachtet. Das Gesetz vom 25. Brachmonat 1840 verlangt nämlich im §. 14 ausdrücklich für die Real- und Repetirschüler „eine einfache und fassliche deutsche Sprachlehre, entsprechend dem in Art. 11 Nr. 2, 6 angegebenen Zwecke, nebst einem Anhange von Aufgaben für leichtere schriftliche Ausarbeitungen." Eine Sprachlehre für die Volksschulen ist somit durch die oberste Landesbehörde geboten, auf verfassungsmässigem Wege geboten, ohne alle Rücksicht auf die Fragen und den Entscheid der grossen Pädagogen und ausgezeichneten Volksschullehrer in Deutschland. — Jetzt, da man in mehr als 3 Jahren nach dieser einfachen, fasslichen deutschen Sprachlehre fragt, was antwortet der ausgezeichnete Vertheidiger des Erziehungsrathes der obersten Landesbehörde? — — „Grosse Pädagogen und ausgezeichnete Volksschullehrer in Deutschland streiten eben über die Zweckmässigkeit dieses Lehrmittels in der Volksschule; desswegen habe man es noch nicht eingeführt; vielleicht falle der Entscheid so aus, dass man dann der Stelle des Gesetzes zuwider gar keine Sprachlehre einführen werde." Und der Grosse Rath — der sagt dazu Ja und Amen und mehrere Mitglieder finden, die Rechtfertigung sei dann doch ganz ausgezeichnet."

Wir unsrerseits können eine Kritik solcher Kritik ersparen, der einfache Bericht genügt und macht es erklärlich, wie Hr. Staatsrath *Bluntschli* während der Debatten über die Petition im Grossen Rathe ärgerlich das ganze Treiben ein solches nennen konnte, bei dem man nur zweifeln könne, ob die Schändlichkeit oder die Dummheit grösser sei. Das Wort war hart, aber es erklärt sich: wer verlöre nicht am Ende die Geduld, wenn er in dieser Weise harcelirt wird? Uebrigens fand es die Majorität des Grossen Rathes nicht für gut, die von den Petenten begehrte Unter-

suchung des erziehungsräthlichen Systems zu beschliessen. Der Raum verbietet uns, Einiges aus den interessanten Debatten mitzutheilen. Indess erreichte die radicale Partei doch, dass zwei der Ihrigen in den Erziehungsrath gewählt wurden (darunter Hr. Med. Dr. *Zehnder*, Mitglied des Regierungsraths), und das war billig. Es gibt in der radicalen Partei Kräfte, die man benutzen, nicht aber ausschliessen muss. In einer Schulbehörde ist Mannichfaltigkeit der Gesichtspunkte oft von grossem Nutzen.

Wie es heisst, steht nun wieder eine neue Petition in Sachen der Schulsynode zu erwarten; über dieses merkwürdige Institut werden wir später einmal berichten. Der Canton Zürich hat sich jedenfalls das Verdienst erworben, durch Aufstellung einer Schulsynode ein Problem, das gelöst seyn muss, wenn auch nicht gelöst, doch aufgestellt zu haben. Die wahrhafte Lösung kann unter keinen Umständen von einem so kleinen Staate gefunden und reinlich dargestellt werden; gegenwärtig, wo zu dem ein tiefer Riss durch den ganzen Canton geht, der auch die Volksschullehrerschaft in zwei organisirte Parteien spaltet, ist ganz und gar nicht daran zu denken. Die Lava muss erst kalt und fest geworden seyn, ehe man sie verarbeiten kann, an der flüssigen verbrennt man sich nur die Finger.

Kommen wir nun zur Hochschule. Auch in dieser und um diese streiten die beiden Parteien, und zwar wurde der Streit in den letzten Monaten wieder ziemlich lebhaft. Gelegenheitsursache dazu war die Wahl des Hrn. Dr. *Bluntschli* zum Rector der Universität.

Während im Canton Zürich der Professorenconvent des Gymnasiums und der Industrieschule sich aus seiner Mitte jährlich den Rector wählt, wird der Rector der Hochschule nicht vom Senate, sondern vom Erziehungsrathe gewählt. Diessmal hatte das Rectorat an ein Mitglied der staats- und rechtswissenschaftlichen Facultät überzugehen und der Erziehungsrath wählte Hrn. Prof. Bluntschli. Erwägt man nun, dass dieser Gelehrte in wissenschaftlicher Beziehung jedenfalls dieser Auszeichnung vor Vielen würdig ist, ferner, dass er als Mitglied des Regierungsrathes der Universität manchen stillen Dienst leisten kann, so rechtfertigt sich die Wahl vollkommen und muss dieselbe eine durchaus glückliche heissen. Nun ist aber Staatsrath Bluntschli auch ein Haupt der conservativen Partei, er hat im „Beobachter" ein Organ, welches den Radicalismus in allen Gestalten mit Geist, Kenntniss und solchem Erfolg bekämpft, dass die radicale „Neue Züricher Zeitung" in ihrer kindlichen Naivität sich über die „drückende Suprematie" des Beobachters beklagt; und so missfiel die Wahl natürlich der radicalen Partei, und insbesondere demjenigen Theile der an der Züricher Universität lehrenden Deutschen, die sich zur radicalen Partei halten und seit dem 6. Sept. 1839 mit dem Gange der Dinge in Zürich sehr missvergnügt sind. Ein Artikel des Schweizerischen Republikaners (Nr. 11, vom 6. Febr.), der von einem radicalen Mitglied der Universität zu kommen schien und sich so ausdrückte, als spräche er im Namen eines Collegiums, nannte die Wahl „einen Faustschlag, den uns der Erziehungsrath ins Gesicht versetzt"; gegen diesen Artikel erhoben sich die conservativen Blätter, versahen es aber darin, dass sie in dem Verfasser einen deutschen Professor vermutheten. Hierauf brachte Nr. 13 u. 14 des Republikaners zwei neue Artikel, die zu characteristisch sind, als dass wir sie nicht mittheilen sollten:

1. Erklärung. Ein Artikel des Republikaners, in welchem die Erwählung des Hrn. Prof. Bluntschli zum Rector in entschiedenem, aber nichts weniger als unwürdigem Tone getadelt wird, hat in der Schulzeitung und dem Beobachter, in der irrigen Voraussetzung, dass derselbe von einem deutschen Professor herrühre, Entgegnungen gefunden, welche zu characteristisch sind, als dass sie nicht der öffentlichen Aufmerksamkeit empfohlen werden sollten. Der Beobachter in seiner gewohnten pöbelhaften Weise benutzt die Gelegenheit, um in dem muthmasslichen Verfasser zugleich einen Theil der deutschen Professoren und die deutsche Nation zu beschimpfen; die Schulzeitung spricht geradezu von der Nothwendigkeit, den Canton von

Unkraut (worunter sie die Professoren versteht, die der Regierung missliebige Artikel schreiben) zu säubern, und lässt somit das niederträchtige und verbrecherische Gelüsten nach einem Treu- und Verfassungsbruche durchblicken. Die deutschen Gelehrten könnten dieses, wie so vieles Andere, ertragen; denn am Ende können sie den Urhebern solcher nichtswürdigen Angriffe nicht zumuthen, aus ihrer Haut zu fahren, und wenn diese noch so hässlich und beschmutzt wäre. Die Sache hat aber auch eine andere Seite. Es ist bekannt, dass eine gewisse ungeduldige Partei das Ideal einer Züricher National-Universität, welches der neue Rector in der Morgenröthe künftiger Zeiten in Aussicht stellt (während es in der Abendröthe unlängst vergangener den Meisten noch wohl im Gedächtnisse ist), schon jetzt verwirklicht wünscht; es ist ferner bekannt, dass der h. Erziehungsrath für die Besetzung der drei erledigten Ordinariate (und wer weiss, wie bald ein viertes erledigt sein wird) an die Berufung von Ausländern denkt, und dass die Unterhandlungen mit einem namhaften preussischen Gelehrten wegen der clinischen Professur so gut wie abgeschlossen waren. Nun sehen die oder der Verfasser jener Schmähartikel voraus, dass einer oder der andere hier lebende deutsche Professor es für seine Pflicht halten werde, jene Schmähartikel, weil sie in den halbofficiellen Organen der Regierung und des Erziehungsrathes erschienen, dem erwähnten ausgezeichneten Manne und überhaupt allen bei der Besetzung in Frage kommenden Landsleuten zuzuschicken, damit diese nicht blindlings in ein Land sich begeben, wo die Berufsleistungen nur dann etwas zu gelten scheinen, wenn sie durch den Parteieifer dargebracht werden, und wo man mit einer Art infernaler Wollust jede Gelegenheit ergreift, um unabhängige Gelehrte auf eine in civilisirten Ländern unerhörte Weise zu misshandeln. Jener Schmähartikel-Fabrikant konnte daher nichts Besseres thun, um die eingeleiteten Unterhandlungen zu erschweren, vielleicht zu vereiteln. Man muss ihm also diese Absicht zutrauen, oder annehmen, er sei in seiner nationalen Berserkerwuth geradezu des Verstandes beraubt gewesen.

Wenn also auch die deutschen Professoren, im Bewusstsein, alle gegen den Canton übernommenen Pflichten getreu erfüllt zu haben, die bezeichneten Angriffe mit jener unbegrenzten Verachtung ansehen können, deren die Urheber derselben unter allen Umständen versichert seyn dürfen, so entsteht doch vielleicht bei der gegenwärtigen schwierigen Lage der Universität für die aufgeklärten Züricher aller Parteien die Frage: ob sie überhaupt eine Universität haben, diese aber dann durch das Gewicht ihres Namens und Einflusses gegen die sonst gewiss erfolgreiche Wuth der Obscuranten schützen wollen.

Ein deutscher Professor, dessen Namen zu erfragen ist.

2. Mit dem Ausdrucke „deutsch-radicale Clique" bezeichnet, wie wir sehen, der östliche Beobachter einige deutsche Professoren der Hochschule; was er, wofern es ihn ergötzt, immerhin thun mag. Wenn über dieselben aber ausgesagt wird, sie ständen tief in der öffentlichen Meinung Zürichs (Beob.); besässen etwa noch einen letzten Rest Achtung (Wochenzeitung): so haben die Schreiber dieser Infamien vermuthlich geglaubt, auch diessmal mit dem guten Namen von Ehrenmännern in gewohnter Weise umspringen zu können, haben die Rechnung aber ohne den Wirth gemacht. — In jeder bedeutendern Stadt gibt es neben der überwiegenden Mehrheit rechtlicher Leute eine Minderzahl ehrloser Wichte und Hal — ; und wenn Ehrenbeobachter und dessen Beiläuferin sagen wollten, dass in der öffentlichen Meinung jener Letzteren die Professoren tief ständen: so ist das eben so gleichgültig, als es wahr sein mag; der Beobachter nebst Schul- und Wochenzeitung wird es wissen. Gibt er aber vor, zu meinen, die Professoren, gegen welche er seine Jauche spritzt, besässen die Achtung der Rechtschaffenen nicht, so ist er — und dessgleichen seine Zunft, Schul- und Wochenzeitung — hiermit aufgefordert, in nächster Nummer diese Professoren mit Namen zu nennen. Mögen die Patrone nun entweder durch Stillschweigen sich als feige Lügner selbst überführen; oder

auch schwatzen, was sie nicht gefragt sind; oder rücken sie mit den Namen heraus: in allen Fällen findet sich das Weitere ....

Der zweite dieser Artikel richtet sich selbst und bedarf es über denselben keines Wortes; in dem ersten ist die lügnerische Insinuation zu rügen, als strebe die conservative Partei nach einer „Züricherischen National-Universität" — in der Bedeutung, die der Artikel dem Worte gibt, ein Unsinn, an dem die Conservativen unschuldig sind, jedenfalls der neue Rector, wie das nachstehende Schreiben an den Erziehungsrath beweist, in welchem er die auf ihn gefallene Wahl annimmt:

„Herr Präsident, Hochgeachtete Herren!

Als Sie mir die Ehre erwiesen haben, mich durch Ihre Wahl zum Rector der Hochschule Zürich für die nächsten zwei Jahre zu ernennen, haben Sie mich in eine schwierige Alternative versetzt, welche Ihnen vorzulegen ich mich verpflichtet erachte.

Die persönlichen Rücksichten nämlich, welche ich zu nehmen habe, sprechen fast sämmtlich dafür, an Sie, Tit., das ergebene Ansuchen zu richten, dass Sie mich dieser Auszeichnung und der damit verbundenen Pflicht entheben möchten. Erlauben Sie mir, unter mehreren wenigstens eine zu erwähnen, die ohnehin schon schwere Last amtlicher Verrichtungen, die auf mir liegt, und die auch bisher wenigstens zum Theil mich veranlasst hat, die Sitzungen des academischen Senates zu meiden, welchem vorzustehen die Aufgabe des Rectors ist.

Auf der andern Seite schien mir das Zutrauen, welches Sie in so überraschender Weise gegen mich ausgesprochen haben, eine Ablehnung um so schwieriger zu machen, je mehr ich die demselben zu Grunde liegenden — weniger auf meine Person als die Verhältnisse bezüglichen — Motive mir zu vergegenwärtigen suchte. Ein Blick auf die Lage der Hochschule wird, wie ich die Sache ansehe, verdeutlichen.

Die Hochschule, in einer politisch bewegten Zeit, bald nach einer Umgestaltung der gesammten Staatsordnung entstanden, ist in der kurzen Zeit ihres Daseins wiederholt von politischen Kämpfen ausser ihr tief berührt und mehrmals gefährdet worden. Und so sehr es für eine gute Natur derselben beweist, dass sie sich aus diesen oft heftigen Kämpfen nicht nur gerettet, sondern im Ganzen genommen Fortschritte gemacht hat, so bedarf dieselbe doch noch sehr einer festern Consolidirung, damit sie, in sich selbst gesichert, ihre Bestimmung freudig und mit Erfolg erfülle.

Obwohl die Stellung und Persönlichkeit eines Rectors hier nur in untergeordneten Betracht kommt, so mag ich diese Gelegenheit doch nicht vorübergehen lassen, um Ihnen meine Ansicht darüber offen darzulegen. Es wird das Ihnen und meinen verehrten Herren Collegen beweisen, dass ich wenigstens nicht leichtsinnig in dieser Sache einen Entschluss gefasst habe.

Eine in eminentem Sinne wissenschaftliche Anstalt, wie eine Hochschule es ist, bedarf nothwendig derjenigen äussern Anerkennung und Würde, deren die Wissenschaft werth ist; sie bedarf der innern Ruhe und Freiheit, ohne welche die Wissenschaft nimmermehr gedeihen kann. In dieser Beziehung sind, gestehen wir es, Fehler geschehen, und zwar nicht bloss auf Einer Seite. Manches — nicht Alles — beruhte indessen vornämlich auf Missverständnissen. Geht unsere Republik, wie es den Anschein hat, in allen Dingen einer bewussten und gesunden Consolidirung entgegen, so wird auch das wohlthätig auf die Consolidirung der Hochschule zurückwirken.

Daneben ist die Hochschule eine Anstalt des Staates, der sie geschaffen hat, der sie erhält. Wird auch dieses Verhältniss zum Staate scharf erkannt und jeder Zeit festgehalten, wird jede Störung der naturgemässen Unterordnung sorgfältig vermieden, so kann das nur die wahre Bedeutung der Hochschule heben und dieselbe stärken. Es ist dieser Punkt um so wichtiger, je kleiner der Staat ist, dem die Hochschule angehört, je democratischer und reizbarer seine Bevölkerung ist.

Endlich bedarf es die Hochschule, dass sie, wie sie bereits in einer grossen Zahl von Schülern Wurzel geschlagen hat, auch in sich noch mehr als bisher ein nationales und ein harmonisches Institut werde. Nur ein vorzugsweise nationales Institut kann unter einem Volke, das wie die Schweizer einen entschieden nationalen Character hat, für die Dauer Festigkeit erlangen und zugleich die bedenklichen Störungen, die mit dem häufigen Wechsel in dem Personale der Professoren verbunden sind, vermindern. Freilich wird der gegenwärtige Stand der Wissenschaft vor der Hand dieses Ziel noch nicht erreichen lassen; die Schweiz bedarf zur Zeit noch nicht bloss einer Beihülfe Deutschlands — was sich im Interesse beider kaum je verlieren wird — sie bedarf noch einer umfassenderen Unterstützung deutscher Gelehrten, als das richtige Verhältniss an sich es erforderte. Jenem Ziele aber, so weit es möglich ist, nachzustreben, scheint mir unumgänglich nöthig, damit die Hochschule vollständig gesichert werde.

Und nur ein im Wesentlichen harmonisches Institut kann bei den geringen materiellen Mitteln, über die wir zu verfügen haben, wohlthätig wirken. Je kleiner der Körper ist, desto weniger verträgt er auseinanderzerrende Spaltungen, denn kein Theil ist gross und stark genug, um für sich selber wieder ein Körper zu werden.

Ich masse mir nicht an, diese Ansichten Andern aufdringen zu wollen, aber ich hielt mich für berufen, dieselben, wie ich sie habe, auszusprechen. Sie werden mich leiten, wo ich zu wirken Veranlassung habe.

Da ich voraussetze, dass Sie, hochgeachtete Herren, im Wesentlichen diese Ansichten theilen, und zugestehen muss, dass die Aufforderung, die Stelle anzunehmen, um so grösser ist, je schwieriger die gegenwärtige Sachlage erscheint, so kann ich nach reiflicher Prüfung der Sache nicht anders, als mich Ihrem Rufe zu unterziehen. Denn ich fühle die Pflicht, an meinem Orte mitzuarbeiten an dieser Consolidirung der Hochschule und zu deren gedeihlicher Entwickelung beizutragen. Stehen mir vielleicht mancherlei Vorurtheile im Wege, so werde ich mir Mühe geben, dieselben durch die That zu widerlegen, und zu einem stets freundlicher werdenden Verhältnisse innerhalb der Hochschule und in ihren Beziehungen zu den Oberbehörden mitzuwirken. Ich hoffe, darin sowohl von Ihnen als von meinen Collegen unterstützt zu werden.

Indem ich Sie ergebenst bitte, diese meine Erklärung auch zur Kenntniss eines hohen Senats bringen zu wollen, habe ich die Ehre, Sie, hochgeachtete Herren, meiner vollkommenen Hochachtung und Ergebenheit zu versichern. Dr. Bluntschli."

Für die Universität ist zu wünschen, dass es ihr gelingen möge, die dermalen vacanten Professuren wieder angemessen zu besetzen und dass diejenigen in Zürich lehrenden deutschen Radicalen, die sich seit dem Sturze der radicalen Partei in Zürich nicht mehr wohl fühlen, recht bald anderswo einen zusagenderen Wirkungskreis finden mögen, wo sie wieder mit dem Strome schwimmen können. Auf den unbefangenen Beobachter, der die Verhältnisse in Deutschland und in der Schweiz kennt, macht übrigens das Schauspiel, welches viele Deutsche seit Jahren in der Schweiz aufführen, einen tragikomischen Eindruck. Die sog. Conservativen in den gebildeteren Schweizer Cantonen bekennen sich (abgesehen davon, dass sie Republikaner sind) zu politischen Grundsätzen und Maximen, die in den meisten deutschen Staaten für ultraliberal gelten und bei der deutschen Bureaukratie nicht sonderlich empfehlen würden. Weil diese Conservativen aber in den radicalen Zeitungen als „Aristokraten" und „Obscuranten" u. s. w. figuriren, so gehen die meisten Deutschen, die in die Schweiz kommen, ohne politische Anschauung und Bildung, wie sie nun einmal in der Regel sind, in die Falle, und hängen sich der radicalen Partei an. Dieser dienen viele (sie sind im Grunde die Servilen), ja ihr Fanatismus geht nicht selten so weit, dass sie am ärgsten gegen deutsche Landsleute wüthen, die entweder zu ausschliesslich mit deutschen Gedanken beschäftigt, oder auch politisch zu gebildet, oder zu vornehm, oder end-

lich gegen schweizerische Parteiangelegenheiten schlechtweg zu indifferent sind, um sich gleich jenen die Bedientenlivree des schweizerischen Radicalismus anziehen zu lassen. Dass dann die schweizerischen Conservativen auf solche Deutsche, die naiver Weise ihre wolkenkukuksheimische politische Weisheit von den Führern der schweizerischen Staatsangelegenheiten zur Richtschnur genommen sehen möchten, nicht sonderlich gut zu sprechen sind, darf Keinen wundern. Lasse man sich in Deutschland doch ja nicht durch radicale Zeitungsartikel aus der Schweiz anlügen,* in denen das heutige Zürich dargestellt wird, als herrsche eine so dicke Finsterniss darin, dass man sie mit Löffeln essen könnte. Wissenschaft und Kunst, überhaupt echte Bildung, stehen heute in Zürich in nicht geringerem Ansehen, als vor zehn Jahren, und wenn die Züricherische Polizei ein radicales Licht, wie Hr. *Herwegh* ist, veranlasst hat, anderswo zu leuchten, wenn man den Communistenchef Hrn. *Weitling* vor die Gerichte gestellt, und wenn man ebenfalls den Bruno Bauer'schen Atheismus in der Person der Verleger gerichtlich gestraft hat, so verdient das nicht verhöhnt, sondern höchlich gebilligt zu werden, wie sehr es auch die politischen Begriffe radicaler Zeitungscorrespondenten „ins Gesicht schlagen" mag.

Ueber die Züricherische Blinden- und Taubstummen-Anstalt ist zu Neujahr der vierunddreissigste Rechenschaftsbericht erschienen, der sehr befriedigend lautet. Die Anstalt wurde 1808 durch den damaligen Archiater Dr. Hirzel gegründet; im Jahre 1825 gelang es dem sel. Oberrichter Ulrich, das Institut auch auf Taubstumme auszudehnen. In den nächsten Jahren wirkte Hr. *Scherr* mit grossem Erfolge an der Anstalt, bis er sie später verliess, um die Direction des Seminars zu übernehmen. Die Anstalt zählt dermalen 40 Zöglinge, 29 Taubstumme und 11 Blinde. Ein grosser Vorzug der Anstalt besteht in der Sorge, die sie den entlassenen Zöglingen fortwährend zuwendet.

Noch einer schönen schweizerischen Sitte wollen wir erwähnen, die in deutschen Städten nachgeahmt zu werden verdiente. Wir meinen die „Neujahrsblätter" verschiedener Gesellschaften. In Zürich erschien diessmal Folgendes: das Neujahrsblatt der Stadtbibliothek brachte die Geschichte der Wasserkirche von 1631 bis 1673. Solche Geschichten sind, ohne es zu wollen, Lobschriften auf die Schweiz, das vorliegende Neujahrsblatt z. B. erzählt, wie seit 1629 die berühmte Züricherische Stadtbibliothek durch Privaten und Zünfte entstanden ist. — Die Künstlergesellschaft gab in ihrem Neujahrsblatt neben dem Porträt und einer humoristischen Zeichnung des sel. Dr. *Hess* einen neuen Abdruck der 1645 erschienenen „Tischzucht" von K. Meyer. Das Neujahrsblatt der Hülfsgesellschaft schildert vortrefflich die Zeit der Züricherischen Reformation, es ist für die reifere Jugend bestimmt. Das zum Besten des Waisenhauses herausgegebene Neujahrsblatt enthält die Lebensbeschreibung *I. C. Horners*. Neben diesen erschienen noch Neujahrsblätter der Musikgesellschaft, der Feuerwerkergesellschaft, der naturforschenden Gesellschaft und der antiquarischen Gesellschaft.

2. Bern.

Der Artikel „Zur Geschichte des Primarschulwesens im regenerirten Canton Bern" (Päd. Revue 1844, Aprilheft S. 290—315), der einen volks-, land- und schulkundigen Altberner zum Verfasser hat, überhebt uns der Mühe, über das Unterrichtswesen dieses grössten Schweizercantons allgemeine Betrachtungen anzustellen.** Es sah unter der gestürzten Patricier-

---

* Namentlich die Augsburger Allgemeine Zeitung, überhaupt eins der perfidesten Blätter, die es gibt, hat einige solche Artikel gebracht, ich nenne z. B. den in der Nr. vom 19. Febr. d. J.

** Im Augenblick, wo dieser Artikel abgehen soll, empfängt der Herausgeber der Revue von dem ersten Secretär des Bernerischen Erziehungsdepartements, Herrn *Jahn*, eine über einen Druckbogen starke Beleuchtung jenes Artikels, mit dem Ersuchen, denselben in die Revue aufzunehmen. In dieser Ausführlichkeit ist uns das nun freilich nicht möglich, doch wollen

regierung mit dem bernerischen Schulwesen elend aus, unter dem Schulpräsidium des radicalen Hrn. *Karl Neuhaus* sieht es miserabel aus: das ist der ganze Unterschied. Blos der Druck der regierenden Willkür ist unter dem Régime der radicalen Freiheit viel härter geworden, der Fortschritt ist wenigstens gemacht.

Ueber die Thätigkeit des Erziehungsdepartements wäre Mancherlei, oder auch nicht viel zu melden — je nachdem man's nimmt. Hier nur ein paar Stücklein.

Eins der schönsten Institute der Schweiz sind die Cadettencorps, will sagen, die Einrichtung, dass die Schüler der höheren und mittleren Lehranstalten, und in einigen Städten auch der Volksschulen, an ein paar Nachmittagen in der Woche ein paar Stunden hindurch in den Waffen geübt werden. Im Aargau z. B. haben fast alle Städte: Aarau, Aarburg, Lenzburg, Brugg, Zofingen, Zurzach (Baden wird nächstens folgen) ihre Cadettencorps; das Aarauer, weil hier die Cantonsschule, ist natürlich das bedeutendste, so dass die vereinigten Schüler des Gymnasiums, der Gewerbschule (Cantonsschule), der Bezirksschule und der Gemeindeschule drei Compagnieen bilden, eine Compagnie Artillerie, eine Compagnie Voltigeurs (Füsiliere) und eine Compagnie Grenadiere. Der Gegenstand ist interessant genug, um unten näher mit ihm bekannt zu machen. Die Stadt Bern hatte nun natürlich von alten Zeiten her ihr Cadettencorps; das Erziehungsdepartement, den grossen Patrioten Hrn. Neuhaus an der Spitze, hat es aufgelöst.

Ein zweites. Neben dem Pro- und höheren Cantonal-Gymnasium besteht auch in Bern eine Cantonal-Industrieschule (Real- oder h. Bürgerschule). Nun mag es ganz richtig sein, dass diese Anstalt, wenn man sie etwa mit der Züricherischen Industrieschule oder der Aargauischen Gewerbschule hätte vergleichen wollen, diesen Vergleich in keiner Weise auszuhalten fähig wäre; es ist auch möglich, dass die von der Stadt Bern gegründete, unterhaltene und gepflegte bürgerliche Realschule ihre Schüler weit gründlicher und höher bildet, als die unter dem Erziehungsdepartement stehende Cantonal-Industrieschule, von deren Lehrern, was hiermit ausdrücklich bemerkt wird, dem Ref. kein Einziger, auch nur dem Rufe nach, bekannt ist. Die Resultate der Schule können nun möglicherweise mehr oder weniger unbefriedigt lassen, weil das Erziehungsdepartement vielleicht bei Anstellungen von Lehrern kein — Glück gehabt, oder auch weil das Erziehungsdepartement der Schule eine schlechte Organisation gegeben hat, oder auch, weil es überhaupt nicht versteht, Culturanstalten in angemessener Weise zu pflegen und zu beaufsichtigen. Wie es sich nun damit auch verhalten möge: vor einigen Monaten wurde eine „Reorganisation" der Anstalt beschlossen (nun sind alle Stellen erledigt), und dieselbe in der Art durchgeführt, dass einige der bisherigen Lehrer wieder erwählt, andre übergangen wurden. Böse Zungen wollen behaupten, es sei eben nur darum zu thun gewesen, denn dass die Schule innerlich verändert, resp. verbessert worden sei, davon hat nichts verlauten wollen.

---

wir sorgen, dass unserm Publikum die Vertheidigung ebenfalls bekannt werde. Schweizerische Leser können sich dieselbe schon jetzt verschaffen, da die „Berner Schulzeitung", die in Nr. 18 (3. Mai 1844) unsern Artikel reproducirt hatte, sie in Nr. 19 (10. Mai) bringt.

Herr Jahn findet natürlich den Artikel abscheulich, und da er in dem Verfasser einen „Schulcommissär" vermuthet, so „könnte das Schicksal der Entfernung später nicht nur noch einige träge Unfähige, sondern auch solche treffen, welche wegen andern mit der Aufgabe eines Schulcommissärs unverträglichen Eigenschaften an eine solche Stelle nicht passen". Vortrefflich! Wie heisst es doch gleich in Fröhlich's Radicalenspiegel?

„In unserm Freistaat kann frei denken Jedermann,
Doch denkt er nicht wie wir, so denken wir ihm dran".

Als drittes Stückchen lasse ich ein für die Mitglieder des Grossen Rathes der Republik Bern lithographirtes Blatt folgen, das einen Hrn. *Christoffel*, *V. D. M.*, gegenwärtig Lehrer an einer Aargauischen Bezirksschule, zum Verfasser hat.

R. Christoffel V. D. M. von Scheid, aus Graubünden, ward mit dem 1. Mai 1841 als Oberlehrer an der Secundarschule in Kleindietwyl angestellt. Nach dem Wunsche der Secundarschuldirection und der benachbarten Pfarrer kam er bald nach seiner Anstellung beim Tit. Erziehungsdepartement um die Erlaubniss ein, in hiesigem Cantone zu predigen, so wie den Privat-Confirmationsunterricht und die Privatadmission in der Secundarschule von Klein-Dietwyl zu besorgen, und unterstützte dieses Gesuch durch Beilegung seiner Studien-, Ordinations- und anderer Zeugnisse.

Die Erlaubniss, zu predigen und den Confirmationsunterricht zu ertheilen, wurde ihm gewährt: „Hingegen können wir ihm (so lautet das Schreiben des Tit. Erziehungsdepartements den 30. August 1841) die eigentliche Admission derselben (nämlich der Secundarschüler von Klein-Dietwyl) nicht erlauben, indem diese nach Vorschrift der Predigerordnung nur von einem ordentlich angestellten Geistlichen des Bernerischen Ministeriums vorgenommen werden darf."

R. Christoffel unterzog sich dieser speciellen Weisung im speciellen Falle, für den sie gegeben war, und besorgte nicht die eigentliche Admission derselben, nämlich der Secundarschüler in KleinDietwyl. Uebrigens wusste R. Christoffel sehr gut:

1. dass eine solche Vorschrift, wie das Schreiben des Tit. Erziehungsdepartements sie erwähnt, sich nirgends in der Predigerordnung findet.
2. Dass bis dahin zur Administration einer Privatadmission nur gefordert wurde, dass der betreffende Geistliche ordinirt und reformirter Confession sei, genau nach der Vorschrift der Predigerordnung §. 7, p. 12 u. 13: „Privatim kann jeder ordinirte Geistliche unserer Confession admittiren." — Nach dieser wirklichen Bestimmung der Predigerordnung sind bis dahin Privatadmissionen in der Stadt Bern, in Hofwyl, in Langenthal, in Klein-Dietwyl und anderen Orten zu verschiedenen Malen besorgt worden.

Gemäss dieser Bestimmung besorgte auch R. Christoffel eine Privatadmission in Hofwyl und eine in der Anstalt von Hrn. Dr. Bandlin in Schorren bei Langenthal, in gleicher Weise und mit gleichem Rechte, wie solches seit vielen Jahren in beiden Anstalten geschehen ist. Solches glaubte ein Tit. Erziehungsdepartement als eine Uebertretung seiner speciellen Weisung vom 30. August 1841 ansehen zu müssen, und liess Christoffeln, auf eine wahrscheinlich sehr odiöse Anzeige hin, durch den Tit. Regierungsstatthalter sein Missfallen kund thun und zugleich die Erlaubniss, zu predigen und den Confirmationsunterricht zu ertheilen, zurückziehen. — Christoffel rechtfertigte sich hierauf beim Tit. Erziehungsdepartement durch ein, einer solchen Verordnung angemessenes Schreiben, und wies nach:

1. dass diese benannten Admissionen keinen Bezug haben auf die specielle Weisung des Tit. Erziehungsdepartements vom 30. August 1841, indem selbige einzig und allein von der Admission der Secundarschüler in Klein-Dietwyl rede, und dass also die Behauptung des Erziehungsdepartements von einer Missachtung der speciellen Weisung grundlos sei.
2. Dass er solche Privatadmissionen nach bisheriger Uebung und nach der Vorschrift der Predigerordnung, die ein Tit. Erziehungsdepartement selbst als das diessfalls geltende Gesetz angerufen, besorgt habe, indem an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Malen Privatadmissionen von Geistlichen besorgt worden seien, die der Eigenschaften ermangelten, welche ein Tit. Erziehungsdepartement, nach einer angeblichen, aber nirgends befindlichen Vorschrift der Predigerordnung von einem Administrator bei einer Admission gefordert, und die Predigerordnung wirklich an der einzigen Stelle, wo sie von Privatadmissionen rede, nämlich §. 7, p. 12 u. 13 ausdrücklich sage:

„Privatim kann jeder ordinirte Geistliche unserer Confession admittiren.“

3. Wenn übrigens Herr v. Fellenberg und Herr Dr. Bandlin gegen ihre Pfarrämter oder gegen das hohe Erziehungsdepartement etwas versäumt oder verfehlt, so möge man die genannten Herren, da sie eigenen Rechtens seien, directe suchen.

Neues Missfallen, mit Beilegung von Drohungen, deren Bethätigung ausser der Competenz des Tit. Erziehungsdepartements lag, wurde von Seite dieser hohen Behörde durch ein Tit. Regierungsstatthalteramt Christoffeln kund gethan. In diesem Schreiben sagt die Tit. Erziehungsbehörde:

1. die von Christoffel angerufene Stelle der Predigerordnung betreffe bloss die Stadt Bern, und könne also von ihm in diesen speciellen Fällen nicht in Anspruch genommen werden.
2. Die Predigerordnung beschlage „ihn“ in keinerlei Weise, indem er nicht Mitglied des Bernerischen Ministeriums sei.

Dagegen hat Christoffel einzuwenden:

ad 1. *a.* Nach §. 9 der Verfassung sind alle Ortsvorrechte, und also auch dieses Vorrecht, der Stadt Bern aufgehoben und beseitigt.

b. Nicht Christoffel hat zuerst diese ausgedehnte Deutung jener Stelle der Predigerordnung gegeben, sondern er fand sie vor, indem man sich nach derselben, als der einzigen bestimmten Vorschrift über Privatadmissionen auf dem Lande wie in der Stadt in solchen Fällen gerichtet hat.

c. Ja selbst das Tit. Erziehungsdepartement hat die einzigen richtigen Worte, die in seiner angeblichen Vorschrift der Predigerordnung sich befinden, nämlich „ordentlich angestellt“ jenem *passus* der Predigerordnung enthoben, welcher auch nur allein von der öffentlichen Hinzulassung zum heil. Abendmahl in der Stadt Bern spricht.

ad 2. Die Predigerordnung trifft die Bestimmung mit den Worten: „Jeder ordinirte Geistliche unserer Confession“. Christoffel hat sich beim Erziehungsdepartement durch vollgültige Beweismittel als ordinirten Geistlichen der reformirten oder helvetischen Confession ausgewiesen, und da derjenige Theil des Cantons Bern für welchen die Predigerordnung gegeben ist, auch der reformirten oder helvetischen Confession angehört, so beschlägt jener *passus* der Predigerordnung „ihn“, nämlich Christoffeln, „als ordinirten Geistlichen unserer Confession jedenfalls.“

Um keine Störungen für die Schule herbeizurufen, unterzog sich Christoffel auch dieser noch so unbegründeten Verfügung. Aus gleicher Rücksicht und aus pädagogischen Gründen entschloss er sich, den mit seinen damaligen Confirmanden durchgesprochenen Religionslehrcursus in Privatstunden zu dictiren und zu repetiren. — Uebrigens wollte er den hierin in jeder Beziehung competenten Männern überlassen, ob man die von ihm in den Wahrheiten der christlichen Religion in Privatstunden unterrichteten Zöglinge als admissionsfahig erklären wolle oder nicht. Doch auch dieser Privatreligionsunterricht, zu dem Christoffel jedenfalls als Lehrer befugt und als Erzieher verpflichtet war, scheint Jemanden gefährlich vorgekommen zu sein. — Auf Geheiss eines Tit. Erziehungsdepartements wurde Christoffel vom Tit. Regierungsstatthalter von Aarwangen darüber verhört, und obgleich er sich offen und unumwunden diessfalls rechtfertigte, verfügte doch unterm 27. Februar 1843 ein Tit. Erziehungsdepartement die Entsetzung Christoffels von seiner Stelle, mit der Verschärfung, „dass ihm jede Art von Unterricht im Canton Bern verboten sei.“

Diese Verfügung ist, so wie unbegründet, so auch gegen Gesetz und Verfassung. — Die Verfassung sagt §. 12: „die Befugniss zu lehren ist unter gesetzlichen Beschränkungen freigestellt.“ Diese Lehrfreiheit hat die Tit. Erziehungsbehörde durch diese Massnahme aufgehoben. Ferner, das Gesetz über Sekundarschulen vom 12. März 1839 sagt §. 21: „die Anstellung der definitiv gewählten Lehrer geschieht für die Zeit, für welche der Bestand der Schule bei ihrer Ernennung gesichert war.“

Die Secundarschule in Klein-Dietwyl war bis zum Sommer 1845 vom hohen Regierungsrath garantirt, also war Christoffel bis 1845 im Sommer angestellt. — In dieser Eigenschaft trat er unter den Schutz der Verfassung und des Gesetzes. Die Verfassung des Cantons Bern sagt §. 20: „Kein Beamter und Angestellter kann seiner Stelle entsetzt werden, als durch ein Urtheil des competenten Richters.“ — „Keiner kann abgerufen oder eingestellt werden, als durch einen motivirten Beschluss der competenten Behörde.“

Dass das Tit. Erziehungsdepartement zur Entsetzung oder Abberufung eines Secundarlehrers nicht die competente Behörde sei, sagt das schon erwähnte Gesetz über Secundarschulen §. 24: „Die Secundarlehrer können durch einen motivirten Beschluss des Tit. Erziehungsdepartements nach erhaltenem Gutachten der betreffenden Schuldirection in ihren Schulverrichtungen eingestellt werden.

„Die Abberufung derselben hingegen geschieht durch den Regierungsrath auf den motivirten Antrag des Erziehungsdepartements nach erhaltenem Gutachten der betreffenden Secundarschuldirection.“

Allen diesen gesetzlichen Bestimmungen scheint das Tit. Erziehungsdepartement sich überhoben geglaubt zu haben; indem Hochdasselbe obgedachte Massnahme ohne Begrüssung der löbl. Secundarschuldirection, und ohne die gesetzlichen Schranken seiner Competenz zu beobachten getroffen hat.

Aus dieser getreuen Darstellung des bisherigen Verlaufs dieser Angelegenheit ergibt sich, dass die Verfügung des Tit. Erziehungsdepartements, so wie in ihrer Motivirung unbegründet, so auch gegen alle Gesetze getroffen worden sei.

Es bittet und erwartet daher der Beschwerdeführer, ein Tit. Regierungsrath werde im Interesse des Rechtes:

1. Diese unbegründete und ungesetzliche Verfügung des Tit. Erziehungsdepartements cassiren;
2. genügende Satisfaction für die ihm durch dieselbe angethane Ehrenkränkung verschaffen, so wie:
3. eine Entschädigung für das durch die Verdrängung von seiner Stelle ihm beraubte Einkommen während der Zeit seiner gesetzlichen Anstellung zusprechen, im Betrage von Schw. Fr. 2025, als den Betrag der Besoldung von zwei und einem Vierteljahre, für welche Zeit Christoffel gesetzlich angestellt war.

R. Christoffel V. D. M.

Es verdient aufgezeichnet zu werden, dass, so viel mir bekannt, kein radicales Blatt der Schweiz von der Klage des Hrn. Christoffel auch nur die geringste Notiz genommen hat, und das aus dem guten Grunde, weil der radicale Hr. Neuhaus nicht Unrecht haben kann. Obendrein hat Hr. Christoffel einige Zwinglische Schriften (z. B. von christlicher Kinderzucht) ins Neudeutsche übersetzt und ist somit des Pietismus dringend verdächtig — ein weiterer Grund, die an ihm geübte radicale Willkür in der Ordnung zu finden.

Ueber die Universität zu Bern ist schon in früheren Mittheilungen beiläufig die Rede gewesen. Ref. hat keine hinlängliche Kenntniss dieser vielfach besprochenen Anstalt, um ein Urtheil über dieselbe zu wagen. Wir wollen darum lieber aus einem Artikel der A. A. Z. über dieselbe, der von kundiger Hand zu sein scheint, einen Passus mittheilen.

„Hemmender als diese äussere Befeindung waren für die Universität manche Fehler ihrer innern Organisation, die Mangelhaftigkeit der ihr zur Voraussetzug dienenden untern Bildungsanstalten, der Abgang eines Maturitätsgesetzes, endlich die bei vielem guten Willen oft der Einsicht in das, was noth thut, entbehrende oberste Leitung der Anstalt durch die ihr vorgesetzten Behörden. Aber welche ähnliche Anstalt der Welt hat nicht mit diesem oder jenem der gerügten Uebelstände zu ringen, ohne dadurch in ihrem Entwicklungsgang im Ganzen gehemmt zu werden! Hätte die Berner Universität nicht im eigenen Schooss Elemente genährt, welche sie

immer von neuem in gefährliche Conflicte mit der öffentlichen Meinung brachten, so wäre ihr unschwer gelungen, in wenigen Jahren auch ihre entschiedensten Gegner durch tüchtige Resultate zum Schweigen zu bringen. Jene Elemente waren etliche Männer aus der juristischen Facultät, welche zu der von allen übrigen Collegen eingehaltenen Richtung in den stärksten Gegensatz traten. Dr. W. Snell aus dem Nassauischen, kaiserl. russischer Hofrath und kurze Zeit Prof. in Dorpat, seit 1820 in Basel, dann Hauptagitator in der Erhebung der Landschaft Basel gegen die Stadt und von jener für die geleisteten Dienste mit ihrem Bürgerrecht beehrt, war 1833 in Zürich, dann 1834 in Bern als Professor angestellt. Snell gehörte bei seinem Eintritt in die Schweiz zu jenen Charakteren der deutschen Nation, die mit unbedingter rücksichtsloser Hingebung ihre einmal ergriffenen Ideale festhalten, und überall ihr Vaterland finden, wo es wirklich oder vermeintlich etwas für diese Ideale zu fechten gibt. Er kann als wahrer Typus deutsch-liberaler Kosmopoliterei betrachtet werden, aber aus jenem Entwicklungsstadium deutsch-politischer Gesinnung, wo dieselbe noch lediglich an den Abstractionen Kantisch-Fichte'schen Naturrechts zehrte, ohne in praktischer, stolzer Liebe des Vaterlandes einen festen Gehalt gewonnen und sich durch die Liebe zum Vaterland zu jener starken hohen Gesinnung erhoben zu haben, die, wenn sie auch im Dienst der Idee der ganzen Welt dient und angehört, doch überall von Ehre und Nutzen des Vaterlandes sich nicht zu trennen vermag und es darum verschmäht, zu ruhmlosen Kämpfen für fremde Interessen sich, wenn auch nicht durch klingende Lockungen dingen zu lassen und dadurch den deutschen Namen zum allzeitfertigen Diener aller Welt zu machen. Als eine Art politischer Condottieri, wie in Zürich, bei entgegengesetzten Richtungen und manchen differenten Qualitäten doch in der Hauptsache eins, einige junge Deutsche, die sich gegenseisig heftig bekämpften, aufgetreten sind, hatte Snell bereits in zwei Schweizerkantonen kosmopolitisch gefochten, als er mit seinem Bruder Ludwig, letzterer als Lehrer der Staatswissenschaft, nach Bern kam. Man hatte Anfangs hier gerade solche Männer gesucht; mit grossen Hoffnungen wurden sie empfangen, mit eben so grossen waren sie herbeigekommen. Aber die Täuschung blieb beiderseits nicht lange aus. Bald nach ihrem Eintreffen trat in Bern jene Rückwanderung vom Idealismus zu den altgewohnten Gleisen der Cantonalpolitik ein. Man erwartete nun auch, die beiden Brüder würden Kehrt machen. Aber daran war bei so alten Kämpen nicht zu denken. Je mehr die Regierung den einen Weg verfolgte, desto stärker warfen sich die Brüder in eine immer lautere leidenschaftlichere Opposition, besonders gegen die materialistische Politik der Schnell'schen Partei. Dieser gelang es, den Prof. Ludwig Snell 1836 bei den Flüchtlingsverwicklungen zur Abdication zu nöthigen und des Cantons zu verweisen. Aber nur um so heftiger und von einer kleinen Schaar inländischer Oppositionsmänner immer neu aufgestachelt, verfolgte der andere Bruder seine Bahn. Vergebens waren Winke, Drohungen; Snell fand seine oft angefochtene Berechtigung zur Kritik jedweder ihm missfälligen Regierungshandlung in seinem Schweizerbürgerrecht, seinen kosmopolitschen Ansichten und einem mit der contrairen Wendung der schweizerischen Angelegenheiten immer mehr ins Wüste wachsenden Ingrimm, der ihn zuletzt zu einem Oppositionsmann aus Princip, Gewohnheit, Neigung, zu einem jener Helden machte, bei denen eine Regierung immer Unrecht haben muss. Wie oft Snell zu seiner Opposition, objectiv betrachtet, Grund hatte, ist für unsern Zweck gleichgültig. Genug, dass seine fremden Zwecken dienende Leidenschaftlichkeit seiner persönlichen und der Achtung des deutschen Namens Eintrag thun musste. Den meisten Schaden hatte davon die Universität, der er zunächst dienen sollte. An ihr stand er seit dem Abgang seines Bruders und eigentlichen Genossen seines Strebens allein; selbst Männer, deren Namen mit allen liberalen Bewegungen der neuen Schweiz eng verbunden sind, wie Troxler, mochten sich nicht mitbethätigen. Nur Snells Specialcollege, Prof. Herzog,* nahm als Redacteur des Verfassungs-

* Seit einem Jahre abberufen.

freundes, eines Regierungsorgans, an den öffentlichen Angelegenheiten directen Antheil, der oft zu einem Kampf gegen Snell wurde. Der akademische Senat hatte es jederzeit verschmäht, so oft es auch versucht worden war, sich in die systematische Opposition gegen Alles, was Regierung hiess, hineinziehen zu lassen. Gleichwohl ergriffen die Feinde, jene Schnell'sche Partei, jede Gelegenheit, in dem verhassten Gegner auch das verhasste Institut zu verfolgen und zu verdächtigen, beider Sache zu identificiren, die Hochschule als Sitz der verderblichsten Grundsätze zu verschreien und förmlich vor deren Besuch zu warnen. Obgleich nun Snell so gut als alle übrigen Lehrer wusste, welche gefährlichen Waffen dadurch den Feinden der Universität in die Hände geliefert werden, dass einzelne Lehrer durch ihre persönlichen Verflechtungen Anlass geben, die Universität im Ganzen von neuem in den Ruf eines Parteiinstituts zu bringen, so war doch sein Interesse für das Wohl derselben nicht gross genug, um sich durch diese Rücksicht auch nur zu einiger Mässigung bestimmen zu lassen. Von neuem und immer von neuem war's er und nur er, welcher der Universität die heftigsten Angriffe zuzog und der daneben doch in sentimentalen Stunden über das „Schwert des Damokles" öffentlich klagen konnte, welches über derselben schwebe. Snell war nie Gelehrter im eigentlichen Sinn des Worts, hatte aber seinerseits im Rechtsfach eine äusserst tüchtige Schule gemacht und einst mit Männern wie Martin, Savigny, Almendingen u. A. in anregenden persönlichen Verhältnissen gestanden. Dazu besass er gute Lehrgaben und etwas äusserst Einnehmendes für die Jugend. So war er noch in Basel ein sehr geachteter Lehrer, obschon nicht eigentlich mehr mit der neuern Wissenschaft Schritt haltend. Seit dem Jahr 1830 aber liess er sich dergestalt von den politischen Händeln der Schweiz hinnehmen, dass an ernste Studien kaum mehr zu denken war. Ja jemehr die ernstere Wissenschaft Bestrebungen, wie die, an welche er jetzt alle seine Zeit und seine edleren Kräfte verschwendete, perhorresciren musste, eine desto bittrere Abneigung entstand in ihm gegen dieselbe, und in Bern sprach er bereits im Anfang von den Gelehrten, „den Zöpfen," nie anders als mit Verachtung und Hohn. Die Gesellschaft seiner Collegen war daher von ihm gemieden; für seinen Geschmack gieng es dort zu zopfmässig her. Er besuchte am liebsten die Kreise junger Advocaten, Schreiber, Gewerbsleute und Politicaster aller Stände, besonders aber die der Studirenden. Hier fand er immer ein bereitwilliges Auditorium, hier gieng es munter her bei Sang und Becherklang. Sein angebornes joviales, in guten Stunden äusserst gemüthliches Wesen, sein beinahe cameradschaftlicher Umgang mit den Studenten verschaffte ihm unter diesen ungemeine Popularität, übte aber auf den wissenschaftlichen Geist derselben einen bedenklichen Einfluss aus, indem der „Professor der Hilarität" nicht ermangelte, in den nicht officiellen Vorträgen auf der Trinkstube die Zopfgelahrsamkeit eben so scharf herzunehmen, als die Tyrannei der Regierung, und den kürzesten Weg durch die Studien als den erspriesslichsten zu bezeichnen — eine Hodegetik, welche bei der zahlreichen Classe der ohne Gymnasialcurs eintretenden Rechtsschüler den freudigsten Beifall finden musste. Nur die lange Gewohnheit, seine eigentlichen Vorlesungen doch nach einem in besseren Zeiten entworfenen Schema zu halten, diente dazu, die schlimmen Folgen solcher Expectorationen wieder einigermassen zu beschränken ....

Schon 1836 sprach die von der Schnell'schen Partei an den Schultheissen v. Tscharner gerichtete Goldbacher Adresse öffentlich von schädlichen Einflüssen auf die Sittlichkeit der studirenden Jugend; bestimmt endlich wurde im November 1842 über Snell und seine Wirthshausneigungen im Schooss des Grossen Raths laut geklagt, letzteres bereits im Zusammenhang mit den in der Allg. Zeitung vielfach entstellt berichteten Begebenheiten. Diese knüpften sich zunächst an eine Untersuchung, die gegen eine andere politisch thätige akademische Person, Prof. Herzog, verhängt war. Während er gerade zur Büssung eines Pressvergehens im Gefängniss sass, erschien in Snells Organ, dem Beobachter, eine dessen öffentlichen und Privatcharakter entehrende Anklage. Darauf folgte im ehemaligen Organ

Herzogs ein von diesem stets desavouirter Artikel, der in allegorischer gleichwohl aber handgreiflicher, schmutziger Bezeichnung Snell anschuldigte.* Allgemein war die Entrüstung über solche Schändung der Pressfreiheit, aber auch ebenso allgemein das Gefühl, dass die Universität diesem Scandal nicht ruhig zusehen könne.

Uebrigens haben sich, wie in Zürich, so auch in Bern die Gerüchte in der letzten Zeit wieder zu erinnern angefangen, dass nicht nur sogenannte gemeine Verbrechen strafbar sind, sondern auch durch die Presse Verbrechen begangen werden können. So wurde unter andern der Privatdocent der Rechte, Dr. *Glück*, ein bayerischer Flüchtling, als Verfasser einer falschen päbstlichen Bulle vom Obergerichte ziemlich streng beurtheilt. An eine Vollziehung der Strafe war freilich nicht zu denken, da es einem Jesuiten der Cultur wie besagter Dr. *Glück* unter den Ordensbrüdern nicht an gutunterrichteten Freunden fehlt, die einen Wink geben können, wenn es Zeit ist. Hr. Dr. *Glück* begab sich nämlich nach Frankreich.

Schliesslich noch ein Wort über das Primarschulwesen, das man als einen Nachtrag zu dem im Aprilheft gegebenen Artikel betrachten mag, obwohl es früher geschrieben ist und einen andern Verfasser hat.

Ich bin Ihnen geschichtliche Andeutungen über den Verlauf der Regeneration des Volksschulwesens schuldig. Eine sogenannte „grosse Schulcommission," zusammengesetzt aus den tüchtigsten Fachmännern und Sachkennern des Cantons, arbeitete dem Erziehungsdepartement, wenn dieses wirklich das Gute, und nicht nur seinen Präsidenten, wollte, auf eine sehr verdankenswerthe Weise vor. Zuerst wählte sie einen Ausschuss, „kleine Schulcommission" genannt, liess durch diesen einen Entwurf vorbereiten und berieth denselben mit Ernst und Umsicht. Nicht ohne Vertrauen sahen die bessern Lehrer dem Ergebnisse dieser Berathungen entgegen, und als später der Entwurf gedruckt erschien, fanden sich durch denselben zwar natürlich nicht alle Erwartungen befriedigt; allein man anerkannte doch die ehrenwerthe Gesinnung, die gute Ab- und Einsicht, die der mühsamen Arbeit zu Grunde lagen. Allein das Erziehungsdepartement fand, nachdem der Entwurf ihm eingereicht war, für gut, die Schulcommission aufzulösen. Warum dies geschah? Jedenfalls war der Schritt im höchsten Grade auffallend. Abgesehen davon, dass der Akt der Auf-

---

* Pour la rareté du fait lassen wir den Artikel aus dem Berner Verfassungsfreund vom 25. Oktober 1842 hier abdrucken:

Letzten Freitag rannte ein besoffenes [hier ist ein Schwein abgebildet], dessen Halsband die Chiffern W. S. trägt, röchelnd durch die Stadt. — Es ist dies das gleiche Schwein, welches zur Zeit der Tagsatzung besoffen im Gange des Hauses Nr. 128 an der Gerechtigkeitsgasse liegen blieb und von dessen Hausbesitzer bei Tagesanbruch in diesem viehischen Zustande getroffen wurde. — Es ist dies das gleiche Schwein, das vor nicht gar langer Zeit in seiner Völlerei die Treppen des Gasthauses Nr. 69 hinabstürzte und von da in's fremde Nest getragen werden musste. — Es ist dies das gleiche Schwein, das, wenn es in der Besoffenheit sein eigenes Nest nicht mehr findet, dem Sprechsaal Nr. 4 des Hochschulgebäudes nachspürt und da bis zur Ankunft der Musensöhne (welch' herrliches Beispiel für die Jugend!) sich auf dem Hölzernen bettet. — Es ist dies das gleiche Schwein, das schon des Morgens, gefolgt von seinem jungen Wurfe (ein schöner Trost für die Eltern — und der sicherste Weg nach Neapel) den Kneipen der Stadt nachgeht und die Leute angrunzt. Dieses Schwein nun war es denn auch, welches letzten Freitag, in seiner gewöhnlichen Vollheit, seinem Stalle in Nr. 8, an der Brunngasse, dem Sitze der Lügenquelle des Schweizerischen Beobachters zulief, und da, sei es nun einzig oder verbündet, einen Unrath von sich gab, welchen der Beobachter in seiner Nr. 127 als neues Lügenbrandmal an der Stirne trug. Dieses Signalement ist zwar grob, aber wahr, und auf einen groben Klotz ein grober Keil! Punktum! — Natürlich erschienen gegen diesen Artikel viele Vertheidigungen, besonders von jungen Adrocaten und Notaren.

lösung — selbst nach vollbrachtem Werke — nicht nöthig war und auch dann hätte auffallen müssen: so war man jetzt über diese Dissolution um so mehr erstaunt, da Niemand daran dachte, die Thätigkeit der grossen Schulcommission habe ihre Endschaft erreicht. Man wusste, dass das Erziehungsdepartement im Punkte des Volksschulwesens so viel als Nichts verstand, und setzte voraus, diese Behörde werde die Rathschläge einer so zahlreichen und erleuchteten Commission auch im weitern Verlauf der Verhandlungen mit Dank und Eifer entgegennehmen. Zu diesen Verhandlungen sollten die eingeholten Gutachten sachverständiger Eidgenossen neuen Stoff liefern. Allein man hatte sich grob verrechnet. Das personificirte ipse fecit duldete nicht, dass das neue Schulgesetz seines Namens entbehre, und getraute sich, auf dem Wege der Fabrikation, der ihm geläufig ist, auch etwas Genügendes hervor zu bringen. So entstand und erschien der Primarschulgesetzesentwurf des Departements, welcher die wichtigsten Vorschläge der Schulcommission grösstentheils unberücksichtigt liess oder entstellte und schwächte. Zu ihrer Rechtfertigung machte die letztere den ihrigen auch bekannt, und nun entstand im ganzen Canton eine Bewegung und Spaltung, bei welcher das Erziehungsdepartement schlimm genug wegkam. Dieses sandte seinen Entwurf pro forma an mehrere schweizerische Fachmänner, nahm aber von den eingelaufenen Gutachten fast gar keine Notiz und drückte dann den Entwurf, mit Ausnahme der Aufstellung eines „Referenten“ (Quasi-Schulinspektors), womit es der Behörde nie ein rechter Ernst war, und einiger ganz unbedeutender Concessionen, im Grossen Rathe durch.

Dass die Schulmeister während der Verhandlungen über das Schulgesetz, nach Erscheinen der beiden Entwürfe und selbst nachdem der Departemental-Entwurf durch den Grossen Rath sanktionirt war, nicht müssig blieben, versteht sich am Rande. Vor Allem regte sich die Besoldungsfrage auf. Die Salarien von zwei Drittheilen der Lehrer waren schlechter als Küher- und Knechtenlöhne, wobei freilich bemerkt werden muss, dass auch die Bildungsstufe eines grossen Theils der Schulmeister nicht weit über Wissen und Seyn von Kühern und Knechten hinausragte. Nichts desto weniger hätte eine allgemeine Verbesserung der Lehrerbesoldungen dekretirt, aber auch für die Zeitfolge das Gewicht fortbildungssichernder Bedingungen daran geknüpft werden sollen. Allein das Erziehungsdepartement, dem es vor Allem darum zu thun war, seinen Einfluss und seine Autorität durch jedes Mittel zu steigern, liess sich durch den grossen Rath einen Credit von 40,000 Franken zur Unterstützung „fähiger Lehrer“ eröffnen und steuerte nun mit vollen Segeln auf den Hafen „persönlichrr Belohnungen“ los — in der Hauptsache die Verbesserung der Besoldungen den Gemeinden zumuthend und ihnen (s. § 79) ziemlich offen mit Koerzitivmitteln drohend. Darum grosser Lärm überall.

Die Gemeinden ärgerten sich, weil der Bildungstrieb des Erziehungsdepartements nach ihren — mit nicht vielen Ausnahmen — ohnehin für Armentellen und andere Auslagen stark angesprochenen Privatbeuteln langte, während sie im Gegentheil von der neuen Ordnung der Dinge merkliche Erleichterungen erwartet hatten; und weitaus die Mehrzahl der Schullehrer fulminirte, weil nur wenige mit Recht hoffen durften, zu den „fähigern“ und folglich unter die mit Zulagen zu Bedenkenden gesetzt zu werden. Hierzu kam noch eine erklärliche Furcht vor dem wahrscheinlichen Mittel, welches das Erziehungsdepartement anwenden werde, um über den Grad pädagogischer „Fähigkeit“ seines Untergebenen in's Reine zu kommen. Daher traten die Lehrervereine in eine heftige und beharrliche Opposition. Schon vorher hatten auch sie die Gutachten der schweizerischen Pädagogen über den Schulgesetzesentwurf des Departements eingeholt und ernstlich besprochen; hatten sich mit dringenden und zahlreichen Bittschriften an das Departement und sogar an den Grossen Rath gewandt, ohne jedoch Gehör zu erlangen; — jetzt, als die Lehrerschaft die höchste Culturbehörde über den 40,000 Frankeneiern brüten sah, wurde der Lärm noch grösser; mit ihm wuchs die Verlegenheit, aber auch der Zorn des hart bedrängten

Departements, welches endlich eine Prüfung aller Lehrer im ganzen Canton anordnete. Vier Commissarien mussten von Schule zu Schule wandern und die Schulmeister coram nehmen. Es war dies eine trübselige Mission — Gott sei's geklagt! Abwechselnd musste Streicheln und Drohen angewandt werden, um den ergrimmten Lehrern die Würmer aus den Nasen zu ziehen. Einzelne Schulkreise waren auf dem Punkte, sich diesem Examen förmlich zu widersetzen, und man munkelte — ob mit oder ohne Grund, können wir nicht entscheiden — Fellenberg habe die Opponenten nicht rathlos gelassen. Der Stifter von Hofwyl hatte nämlich zur Zeit der politischen Regeneration des Cantons, und sicherlich mit einigem Recht, die Hoffnung gehegt, die Leitung des Volksschulwesens in seine Hand zu bekommen und seiner Anstalt durch das Schullehrerseminar eine neue Seite und neuen Glanz zu verleihen. Wirklich nahm er auch anfänglich eine Stelle in dem durch Neuhaus präsidirten Erziehungsdepartement ein; allein es war ein unglücklicher Gedanke, den Alten vom Wylhof dem neuen Regierungsrathe von Biel unterzuordnen. Item: es ging nicht; dafür aber erhob sich zwischen Hofwyl und dem Departement eine Schulmeister-Bildungskonkurrenz auf Leben und Tod. Unglücklicherweise übertrug das Departement die Leitung des Seminars dem für eine solche Stelle in keiner Weise geeigneten Pfarrer Langhaus, dessen Blössen Fellenberg sehr bald auszuspähen und gegen das Departement zu benutzen wusste. Und auch der Unbefangene musste gestehen, dass der Hofwyler Normalcurs unendlich günstigere Resultate geliefert hatte, als die Curse zu Münchenbuchsee und Burgdorf. Der Burgdorfische wurde einem gewissen Instituteur Fröbel übertragen. Langhaus wurde entfernt; Fröbel kehrte nach Deutschland zurück; aber Fellenberg, der in seinen Hofwylblättern die Geissel über sie geschwungen, blieb dennoch in seiner isolirten Stellung und konnte selbst bei den Lehrern, als deren Patron er angesehen sein wollte, nie zu einem rechten Vertrauen gelangen. Dies ist um so merkwürdiger, da er sich Mühe gab, wenigstens den Schein eines persönlichen Einwirkens zu vermeiden und den Lehrern, als sie ihn um sein Urtheil über den Schulgesetzesentwurf ersuchten, unumwunden erklärte: seine Stellung zum Departement sei der Art, dass er durch sein persönliches Auftreten gegen den Entwurf, in Verbindung mit den Lehrern, die Sache nur verderben könnte; seine Arena sei im Grossrathssaale.

Man war nun mit Recht begierig zu erfahren, auf welche Weise das Erziehungsdepartement die Ergebnisse der allgemeinen Lehrerprüfung für die Besoldungsverhältnisse der Lehrer massgebend machen werde. Und siehe da: die erlauchte Behörde fabricirte eine Besoldungsscala nach dem Grade der durch das Examen bewiesenen Kenntnisse! Nach dieser Scala, über welche — mit Ausnahme des Neuhausischen „Verfassungsfreundes" — im ganzen Canton nur ein Aerger war, wurde manche Gemeinde berechtigt, ihren Lehrer geringer zu besolden, und dass diess nicht geschah, beweist nur, wie Ueberlegung und Billigkeitsgefühl nicht selten im Volke reichlicher vorhanden sind, als in seinen Führern. Sodann musste geschehen, dass die Zulagen gerade den bestbesoldeten Lehrern der reichern Gemeinden zufielen, und diejenigen der ärmern (zumal der vielen Berggemeinden) Küherlöhne blieben. Dieses Unrecht, welches durch den Umstand ins Aschgraue vermehrt wurde, dass das Erziehungsdepartement mit seinem Scalazweck ganz und gar hinterm Berge gehalten hatte, so dass eine Vorbereitung aufs Examen den Schulmeistern gar nicht möglich gewesen war, brachte überall eine so grosse Erbitterung hervor, dass — zumal auf die fast einstimmige Beschwerde der Schulcommissäre — eine Contreordre erlassen werden musste. Dieser Contreordre folgte (1837) eine Ueberschwenglichkeit, die eben so wenig gerechtfertigt werden kann, als die Taxation. In der Verzweiflung setzte nämlich das Erziehungsdepartement, welches die Schulmeister um jeden Preis wieder gewinnen wollte, im Grossen Rathe (nachdem der Regierungsrath das Ding von der Hand gewiesen hatte) durch, dass nun jeder Schulmeister, ohne Ausnahme und ohne irgend eine Bedingung, welche die Fortbildung zur Pflicht gemacht

hätte, eine Gehaltszulage von 150 Fr. vom Staate erhalten sollte! Wahrlich, der Sprung wäre anderwärts halsbrechend gewesen.

Eine grosse Schwulität brachte das Bedürfniss eines Secundarschulgesetzes über das Erziehungsdepartement. Es musste in diesem schwierigen Punkte schon Etwas gethan werden, weil das Erziehungsdepartement (mit oder ohne Willen) den Secundarschulen schon durch den Ausdruck Primarschulen gerufen hatte. Endlich erschien der Entwurf und rief durch seine Haltungslosigkeit auch gleich die Anfechtung aller Männer vom Fache hervor. Er war in der That ein merkwürdiges Aktenstück, dieser Entwurf! Ueberall Unbestimmtheit in den wichtigsten Bestimmungen; z. B. „die Zahl der Secundarschulen bleibt einstweilen unbestimmt," „der Staat kann Secundarschulen errichten," „die Gemeinden können Privatvereine errichten, haben Ansprüche auf Staatsbeiträge; diese können auf ein Drittel der Gesammtkosten ansteigen" etc. Ueberall dem Reich der Gnade, der Regiererei Thür und Thor geöffnet. Und nun die Natur dieser Anstalten selbst! Ein buntes Mischmasch von Industrie- und Progymnasialunterricht; nirgends ein fester Zweck, ein klares Ziel! Die Idee, dass die Secundarschule ihre bestimmte Aufgabe zu lösen habe, nirgends gefasst und festgehalten!... Vergebens reclamiren die einsichtsvollsten Bildungsfreunde dagegen: der Entwurf wurde durchgedrückt, und nun sehe man diese Schöpfung an!

Man wundere sich nach solchen Vorgängen nicht, wenn die Volksbildung in unserm Canton in keiner Weise den ungeheuern Opfern entspricht, welche der Staat für sie bringt. Die gleiche eigensinnige Ueberschätzung, welche, bei der beschränktesten Kenntniss der Dinge, auch im Politischen, die Anerkennung der Unfehlbarkeit anspricht und sich vernünftigen Rathschlägen als unbefugten Anmassungen barsch entgegenstellt, trägt hievon einzig die Schuld. Und mag auch das Erziehungsdepartement noch so thätig sein: seine Verrichtungen werden zur Geschäftlimacherei. Ueberall soll und will seine Autorität unmittelbar hervortreten; mit jeder Kleinigkeit gibt es sich selber ab und correspondirt mit jedem Schulmeister, den der Dintenfinger juckt. So verliert es sich im Minutiösen, Persönlichen, und ihm entgeht dafür meistens das, was allgemein Noth thut. Man hört auch Schulcommissarien darüber klagen, dass ihre ohnehin schwierige Stellung vom Erziehungsdepartement, gegenüber den Lehrern, nicht gehörig gewahrt werde, und das unmittelbare Eingreifen jener Behörde ihren Stellvertretern und den Localschulbehörden bittere Hemmnisse bringe, was sie um so unwilliger machen müsse, da das Erziehungsdepartement über die allereinfachsten Dinge, wie z. B. das Wahlverfahren in den Gemeinden u. A. m., im Unklaren sei.

Doch genug über die Entwickelung und den gegenwärtigen Bestand des Bernischen Volksschulwesens. Jedenfalls geht aus dieser durchaus sachgetreuen Darstellung hervor, dass das Tuch gewaltig verschnitten ist, und zwar keineswegs aus Schuld des Volks, welches fortschreiten will und zu Opfern bereit ist, sondern aus beklagenswerthen Mängeln und Eigenschaften, die in den oberen Sphären zu suchen sind. — Was für die Zukunft zu hoffen oder zu fürchten sei? Wir wissen es nicht. Jetzt z. B. wird das Bedürfniss von Schulinspectoren wieder ausgesprochen und angeregt. Aber sollten auch Schulinspectorate geschaffen werden: so würden für ihre Besetzung höchst wahrscheinlich keine Leute vom Fach, sondern eben solche gewählt werden, welche der Omnipotenz gefällig sind, und in dieser Voraussetzung halten wir den *status quo* unbedingt für vorzüglicher.

Seit einigen Monaten regt sich im Canton Bern eine Opposition gegen das Erziehungsdepartement und das Primarschulgesetz, die gefährlich werden kann, gefährlich nicht etwa nur für das gegenwärtige Régime — denn dessen Entfernung von den Geschäften wäre kein Verlust —, sondern für die Volksschule, für die Interessen der Volksbildung. Es gibt nämlich in allen Staaten, seien sie Poly- oder Monarchien, bei verschiedenen Dingen einen Punkt, wo das Selfgovernment der besondern Corporationen aufzuhören und die Einwirkung des centralen Staates zu be-

ginnen hat. Wo dieser Punkt liegt, lässt sich nicht allgemein und noch weniger *a priori* bestimmen: je gebildeter ein Volk, desto kleiner kann die Sphäre sein, die es der Centralmacht überantwortet. In Monarchien ist nun selten zu fürchten, dass die öffentlichen Interessen dadurch zu Schaden kommen, weil der centrale Staat, das Gouvernement, den Corporationen und Individuen zu grosse Befugnisse einräumt; in demokratischen Republiken kann aber leicht der Fall eintreten, dass die Bürger dazu kommen, die Befugnisse des centralen Staats übermässig und ungebührlich schmälern zu wollen, und das Schlimmste dabei ist, dass Niemand in der Republik das Volk hindern kann, eine Thorheit zu begehen, wenn es nun einmal sagt: So will ichs haben. Nun wäre es gewiss eine Thorheit, wenn im Canton Bern, wo noch für eine Reihe von Jahren das Volksschulwesen in ganz besondrer Weise von der Staatsregierung geleitet werden muss, die Gemeinden ihr Schulwesen vom Staate unabhängig machen und das rein demokratische Appenzell nachahmen wollten, denn man würde auf diesem Wege eher zu allem andern, als zu appenzellerischen Schulen kommen; es ist aber begreiflich, wie solche Gelüste in vielen Köpfen entstehen können: die Staatsbehörde, welcher dermalen das Primarschulwesen anvertraut ist, hat das in die supponirte höhere Intelligenz der Staatsbehörden gesetzte Vertrauen in keiner Weise gerechtfertigt. Was hier zu thun wäre, ist bald gesagt. Nicht gegen den Staat müssen die Freunde der Volksbildung ihre Waffen kehren, denn vorläufig kann die Volksschule der Bevormundung der Staatsregierung im Canton Bern nicht entbehren; nur gegen diejenigen, welche den vom Staat übernommenen Auftrag so durchaus ungenügend erfüllt haben, sollten diese Angriffe gerichtet sein. Will man, in demagogischer Weise, die Missstimmung vieler bernerischen Landgemeinden gegen das Erziehungsdepartement zu weiteren politischen Zwecken benutzen, so dass die Schule nur zum Vorwande dient, so wäre das freilich ein Anderes, wogegen indess der wahre Schulfreund sich durchaus erklären muss, da Schule und Volksbildung zu ehrwürdige Dinge sind, um aus ihnen Instrumente für eine gegen Anderes gerichtete, wenn auch sonst möglicherweise wohlbegründete und gerechtfertigte Opposition zu machen.

Sonst ist aus dem Canton Bern nicht viel mitzutheilen. Im (welschen) Jura trägt man sich mit dem Plan herum, die dort bestehenden mangelhaften Anstalten in eine tüchtige Centralanstalt zu verwandeln; einem Antrage, das deutsche Pro-Gymnasium in Biel in ein französisches Gymnasium umzuwandeln, hat sich das Erziehungsdepartement (wofür ihm Lob gebührt) widersetzt. Charakteristisch für den Jura ist, dass vor wenigen Wochen die „Philosophen" in Pruntrut (will sagen, die Schüler der obersten Classe) sich geweigert haben, die botanischen Stunden eines Hülfslehrers vom dortigen Seminar zu besuchen, weil jener Lehrer der Botanik Protestant sei und das Gesetz für die Anstalt katholische Lehrer verlange. Ist das Letztere richtig, so hat die Regierung allerdings nicht wohl gethan, einen Protestanten anzustellen: auch Vorurtheile soll man schonen. — Die Cretinenanstalt des Dr. *Guggenbühl* auf dem Abendberge erfreut sich eines guten Fortganges; die dort in Anwendung gebrachte psychische Behandlung der unglücklichen Kinder hat ein grosses pädagogisches Interesse. — Auch die schweizerische Rettungsanstalt für Knaben in der Bächtelen bei Bern gedeiht; die Anstalt erhält sich durch milde Beiträge christlich gesinnter Leute; die Knaben erhalten eine elementarische Bildung und werden zu Landarbeiten angeleitet, der religiöse Geist der Anstalt ist der pietistische.

Schliesslich noch die Notiz, dass der Canton Bern von einem Ausgabebudget von 2,707,373 Schweizerfranken für das Erziehungsdepartement 824,121 Fr. verwendet, während das Militärdepartement nur 402,479 Fr., das Justizdepartement nur 235,073 Fr. in Anspruch nimmt, u. s. w. Was könnte man mit solchen Mitteln für Schulresultate erzielen! Aber freilich ist das Unterrichtswesen keine Cotonfabrik.

3. *Lucern.*

Dieser Canton bietet seit einigen Jahren Stoff zu den lehrreichsten socialphysiologischen Studien. Die radicalen Zeitungen, die über den Gang, welchen die Dinge in Lucern genommen haben, wüthend sind, begnügen sich damit, über Lucern, seinen Grossen- und seinen Regierungsrath zu schimpfen und gelegentlich, damit die Sache hübsch grell wird, die Geschichte ein wenig zu corrigiren; der conservative östliche Beobachter in Zürich hilft sich damit, dass er dem Lucernerischen Conservatismus eine starke Beimischung absolutistischer Tendenzen vorwirft; Ref., der mit Spinoza humanas actiones non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere möchte, hält dafür, dass die Radicalen sehr Unrecht haben, auf Lucern so erbost zu sein, weil Lucern dermalen der radicalste Canton der Schweiz ist.

Während nämlich die 1830ger Verfassung in Lucern in dem bekannten französischen Genre gehalten war und der Staatsregierung und Administration den Individuen und Corporationen gegenüber bedeutende Macht in die Hände legte (welche die Radicalen so weise benutzt haben, dass man sie nach wenigen Jahren ganz und gar aus den Geschäften gestossen hat), nähert sich die neue Verfassung der reinen Demokratie und legt der Masse Rechte bei, die auch in einer Republik, wenn es halbwege sein kann, besser der Volksrepräsentation und der Regierung vorbehalten bleiben. Jedenfalls gewährt die Lucernerische Verfassung dem Volke ein an die äussersten Grenzen des Möglichen gehendes und sicherlich das Zuträgliche überschreitendes Maass von politischen Rechten — wir erinnern nur an das Veto.

Es ist nun entweder Imbecillität oder tiefe Verlogenheit des Radicalismus, dass er diesen auf offener Hand liegenden Thatbestand nicht anerkennt, sondern hartnäckig leugnet und in seinen Zeitungen über Lucern faselt als gelte der russische S w o d in diesem Ländchen. Freilich ist es für viele radicale Zeitungen ein gerechter Grund zur Klage, dass das neue Lucernerische Pressgesetz Lügen und Verleumden, Religionsspötterei und dergl. bestraft.

Die Freiheit wäre nun da. Fragt sich: in welcher Richtung wollen die Lucerner ihre Freiheit gebrauchen?

Hier zeigt sich der Gegensatz zwischen dem heutigen Lucernerischen und dem übrigen schweizerischen Radicalismus.

Der Radicalismus in den vorherrschend protestantischen Cantonen führt zwar die Stichwörter Demokratie, Volkssouveränität u. dgl. im Munde, und es ist ihm bis auf einen gewissen Grad Ernst damit, aber auch nur bis auf einen gewissen Grad. Der Radicalismus verehrt zugleich die Cultur, und zwar verehrt er dieselbe in erster Linie, so dass der demokratische Grundsatz erst das Zweite bei ihm ist; zu seiner Cultur gehört nun aber ein tief eingewurzelter Hass gegen die „Pfaffen“* und was daran hängt. So lange eine Bevölkerung sich die radicalen Cultur- und Aufklärungsexperimente gefallen lässt, so lange sie möglicherweise Männer in den Kirchenrath wählen hilft, die alle Kirchen im günstigsten Falle nur für unnöthig halten, die Geistlichen für Sinecuristen, die man vorläufig noch füttern müsse: so lange finden die Radicalen eine solche Bevölkerung der Souveränität würdig; regt sich aber in der Bevölkerung ein kirchlicher Sinn, so vergisst der Radicalismus alsbald den Grundsatz der Demokratie, er erklärt das Volk alsdann für — Ochsen, die man auch gegen ihren Willen frei und glücklich machen müsse. Der Radicalismus könnte sich entschliessen, zeitenweise den Czar Nikolaus an seine Spitze zu stellen und ihm durch Dick und Dünn zu folgen, wofern nur der Czar dem ganzen Pfaffen- und Kirchenthum radical ein Ende machen würde.

---

* Ein „Pfaff“ ist aber ein jeder Pfarrer; der am 5. Mai verstorbene „General“ *Buser* in Basellandschaft hatte für sie den stereotypen Ausdruck: „die schwarzen Nägel.“

Die Lucerner (und eben so die übrige Bevölkerung in der inneren Schweiz) sind nun aber der grossen Mehrzahl nach, trotz der ihnen in den dreissiger Jahren zugekommenen Aufklärung, feste Katholiken, papistische Katholiken, vielleicht gar ein wenig bigotte Katholiken. Als die guten Leute sich ihre neue Staatsverfassung machten, da fanden sie gar kein Arg darin, sie dem heil. Vater gewissermassen zur Begutachtung einzusenden; als der Nuntius wieder bei ihnen seinen Sitz nahm, da wurde ihnen der Tag zum Feste; dass man, um ein guter Lehrer der Jugend zu sein, zugleich ein Geistlicher sein müsse, ist ihnen so zu sagen ein Axiom. Natürlich werden nun solche Leute von ihren politischen Rechten nicht den Gebrauch machen, den die „aufgeklärten" Radicalen in den anderen Schweizer-Cantonen gern von ihnen gemacht sehen, und daher schreibt sich der unbändige Zorn, der dermalen auf Lucern lastet, daher die unsäglich pöbelhaften Angriffe, die auf die Lucernerischen Behörden, namentlich aber auf den dermaligen Schultheissen der Schweiz, Hrn. *Sigwart-Müller*, tagtäglich losgelassen werden.

Betrachten wir nun die Bevölkerung des Cantons Lucern, so können wir in ihr hauptsächlich drei Elemente unterscheiden:

1. Die jetzt herrschende Bauerndemokratie (die katholischen Radicalen,*
2. die „aufgeklärten" Radicalen, deren Führer und Sprecher in der dreissiger Periode die Geschichte in den Händen hatten, meist aus Advocaten, Rechtsagenten, Schreibern, Wirthen und sonstigen Halbherren und ihrem Anhang bestehend;
3. Ein etwas buntes Gemisch sog. Conservativen, bestehend theils aus Trümmern des ehemaligen Patriciats, theils aus Geistlichen und theils aus andern Personen. Ein Theil dieser Conservativen hat seit ein paar Jahren die schwierige und undankbare Aufgabe übernommen, die herrschende Demokratie zu mässigen, sie an Begehung von Thorheiten zu hindern, die Interessen der Cultur, wie sie in Luzern möglich ist, zu vertheidigen, sowohl dem eigentlichen Bauerngeist als denjenigen entgegenzuwirken, welche das Verlangen nach Jesuiten unter der Bauernpartei erweckt haben.

Wer die Dinge, wie sie nun einmal liegen, unbefangen betrachtet, muss einsehen, dass nur der gebildetere Theil der Conservativen mit Glück im Canton Lucern den Staat regieren kann. Das Extrem des aufklärerischen kirchenfeindlichen Radicalismus hat im Volke den ultrademokratischen Kitzel und, mit der Furcht vor Religionsgefahr, das Geschrei nach den Jesuiten hervorgerufen; gemässigte und wohldenkende Regenten, die katholisch genug sind, um dem Volke Vertrauen einzuflössen, und gebildet genug, um die Demokratie vor einem Selbstmorde zu behüten (denn das wäre die Berufung der Jesuiten), können allein helfen.

Leider hat das Volk diese Conservativen, die ohnedies nicht in zu grosser Anzahl vorhanden sind, in zu geringer Anzahl in seine höchsten Behörden gewählt; ein grosser Theil der Mitglieder des Grossen-, des Erziehungs- und des Regierungsrathes denkt entweder wie das ungebildete Volk oder gibt doch vor so zu denken, und verlangt darum nach Jesuiten. Wir würden zehn Bogen brauchen, wollten wir hier die seit zwei Jahren geführten Kämpfe für und gegen die Berufung dieses Ordens nach Lucern darstellen; wir müssen uns mit dem trockenen Resultat begnügen, dass die Taktik der conservativen Minorität bisher die schon so oft in den Behörden verhandelte und beantragte Berufung noch immer zu hintertreiben gewusst hat.

Damit deutsche Leser, welche sich für diese Debatten interessiren (und sie haben allerdings ein vielseitiges Interesse und sind gewaltig lehrreich) sich eine nähere Kenntniss der Sachlage verschaffen können, nenne ich ihnen einige der über den Gegenstand erschienenen Broschüren:

1. Zur Geschichte der Jesuiten in Lucern. Von *Franz Dula*. Lucern bei Xaver Meier, 8 kr.

---

* Les radicaux sans le savoir.

Hr. *Dula* gehört zu den „aufgeklärten“ Radicalen und war früher Secundarlehrer in Lucern; als dort, in Folge des Systemswechsels seine Stellung unhaltbar wurde, fand er eine Stelle an einer Aargauischen Bezirksschule.

2. Verhandlungen des Grossen Rathes des Cantons Lucern in seiner Sitzung am 9. Sept. 1842, betreffend die Jesuitenfrage. Zweite, vermehrte Auflage. Ebend. 8 kr.

Die Vermehrung besteht in einem Bericht und Antrag des Regierungsrathes des Cantons Lucern an den Grossen Rath desselben über die höhere Lehranstalt, d. d. 2. Sept. 1842; und zwei Berichten des Erziehungsrathes an Schultheiss und Regierung des Cantons Lucern über den Zustand des Gymnasiums und Lyceums zu Lucern.

3. Beurtheilung des Gutachtens, betreffend die Uebergabe der höheren Lehranstalt des Cantons Lucern an die Gesellschaft Jesu. 4 kr.

4. Minoritätsgutachten des Erziehungsrathes in der Jesuitenfrage, nebst Vertheidigung desselben und näherer Würdigung des Majoritätsgutachtens. Ebend. 1844. 12 kr.

Hierin findet man die Ansicht der gebildeteren Conservativen, der ein sehr grosser Theil der lucernerischen Pfarrgeistlichkeit sich durch öffentliche Erklärungen angeschlossen hat.

Die übrigen von „aufgeklärten“ Radicalen gegen und von hierarchischgesinnten Vorführern der katholischen Radicalen für die Jesuiten geschriebenen Broschüren * kann man ungelesen lassen; dagegen existirt eine für die Mitglieder der lucernerischen Behörden gedruckte aber nicht in den Buchhandel gekommene Aktensammlung, welche die Berichte auswärtiger Staats- und Kirchenbehörden über die scholastische und kirchliche Wirksamkeit der heutigen Jesuiten enthält. Wer sich diese verschaffen kann, versäume es nicht, es ist gar Viel daraus zu lernen.

Findet sich in einem der nächsten Hefte Raum, so werden wir unter der Rubrik „Uebersicht der amtlichen Schriften“ die wichtigsten Stellen des Minoritätsgutachtens mittheilen. Weiter ist aus Lucern zu bemerken, dass man aus Landshut einen Stamm von Ursulinerinnen hat kommen lassen, die S. M. von Bayern die Gnade gehabt hat, den guten Lucernern abzulassen; auch ist die Bibliothek der Lesegesellschaft in Lucern, welche im vorigen Jahre von den Eigenthümern der Bürgerschaft zum Geschenke war angeboten, aber von dieser zurückgewiesen worden, nun in Folge geführter Unterhandlungen zwischen der Lesegesellschaft und dem Erziehungsrathe an die Cantonsbibliothek übergegangen. Diese gewinnt dadurch einen Zuwachs von ungefähr 12,000 Bänden, worunter besonders die Fächer der Philologie und Geschichte sehr werthvolle Werke enthalten. Spiessbürgerliche Seelen in der Stadt Lucern mögen somit sich beruhigt fühlen, die Lesegesellschaftsbibliothek wird sie nicht mehr im Schlafe stören. Die schöne Bürgerbibliothek der Stadt Lucern ist noch immer in dem engen schlechten Lokale zusammengepfropft, für dessen Verbesserung nun vor einem Jahre so ungemein glänzende Aussichten eröffnet wurden. Wir haben von Anstalten zur Realisirung dieser Aussichten noch nichts bemerken können.

---

* Das Majoritätsgutachten des Erziehungsraths für Einführung der Jesuiten etwa darum ausgenommen, weil es eine amtliche Schrift ist, wenn auch sachlich ganz werthlos. Es findet sich in der Schweizerischen Kirchenzeitung und ist auch als Broschüre erschienen.

Inhalt.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

	Seite
Dr. K. E. Philipp. Wackernagels Unterricht in der Muttersprache. Vom *Herausgeber*	1— 46
Das Gefühl des Menschen. Eine psychologische Abhandlung. Von *H. Langethal*	105—118
Ueber deutsche Metrik und den deutschen Hexameter insbesondere. Von Dr. *W. Teuffel*	118—127
Die Phrenologie in der Familie oder der Nutzen der Phrenologie für die früheste häusliche Erziehung, mitgetheilt von *G. v. Struve*	127—133
Der schulmässige Unterricht in den Naturwissenschaften. Vom *Herausgeber*	193—229
Ueber die Vorurtheile, welche dem Unterricht in der deutschen Sprache immer noch im Wege stehen. Von Prof. *Seeger.*	229—246
Die Physik als Lehrobjekt. Von Dr. *Heussi*	281—290
Zur Geschichte des Primarschulwesens im regenerirten Canton Bern	290—316
Schule und Leben. Glossen zu Dr. Curtmann's Preisschrift. Vom *Herausgeber*	316—342
Ueber den Unterricht in der alten Geschichte auf höhern Bürgerschulen. Von Rector *Kühn* in Lübben	377—395
Schule und Leben. (Schluss.) Vom *Herausgeber*	395—409
Wie noch vor wenigen Jahren manche Schulen beschaffen waren. Erinnerungen aus dem Schüler- und Lehrerleben von *	409—434
Aphorismen über den naturwissenschaftlichen Unterricht. Von Dr. *A. Tellkampf*, Director der höhern Bürgerschule in Hannover	465—477

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Scholastik und Culturpolitik etc.

	Seite
Droste zu Vischering, Erzbischof von Köln, Ueber den Frieden unter der Kirche und den Staaten, nebst Bemerkungen über die bekannte Berliner Darlegung. [*Mgr.*]	46— 55
Kurze Lebensbeschreibung des *M. Carl Gottfr. Siebelis.* [Hgg.]	133—135
Melzer, Denkschrift über die wissenschaftlich nothwendige Umgestaltung der weltlichen Fakultäten auf den deutschen Hochschulen. [Mgr.]	342—345
Scholz, Schlesische Schulbote, 12s und 13s Bändchen. [Mgr.]	345—346
Das deutsche Collegium in Rom. [Mgr.]	346—349
Siegfr. Schwirrer, Letzter Nothschrei des verdienstvollen Schullehrerstandes etc. [Mgr.]	349—351
Dr. Nagel, Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland. [Mgr.]	477—496

B. Hand- und Schulbücher.

I.

Putsche, Lateinische Grammatik für untere und mittlere Gymnasialclassen etc. [Köhler]	55— 65
Heinichen, Uebungen im latein. Styl für obere Gymnasialclassen etc. *Hoffmann*, Anleitung zum lat. Styl für die mittleren Gymnasialclassen etc. (X).	65— 70
Becker, Dr., Organismus der Sprache	135—137
Herling, Dr., Vergleichende Darstellung der Lehre vom Tempus und Modus	137—137
Rapp, Dr., Versuch einer Physiologie der Sprache etc.	137—140
Wocher, Prof., Allgemeine Phonologie, oder etc. *Derselbe*, Die Entwickelung der deutschen Sprache vom 4ten Jahrhundert bis auf unsre Zeit	140—141
Stern, Dr., Lehrbuch der allgemeinen Grammatik	141—142
Savels, Grundriss der vergleichenden Lehre vom Gebrauch der Modi etc. *Derselbe*, Uebersicht der vergleichenden Lehre vom Gebrauch der Casus etc.	142—142
Steffenhagen, Französische Orthoëpie	142—144
Fuchs, Zur Geschichte und Beurtheilung der Fremdwörter im Deutschen	144—145
Schuster, Wörterbuch der deut. und französ. Sprache. [Mgr.]	145—145
Vilmar, Dr., Anfangsgründe der deutschen Grammatik	145—146
Hahn, Mittelhochdeutsche Grammatik	146—146
Derselbe, Uebungen zur mittelhochdeutschen Grammatik. [W.]	146—150
Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonymen	351—355
Melford, Dr., Vereinfachte englische Sprachlehre. [Brüggemann].	435—438
Mager, Dr., Deutsches Elementarwerk etc. [Selbstanzeige].	438—442
Kühner, Dr., Elementargrammatik der lateinischen Sprache etc. 2te Aufl. [Vollbrecht].	496—498
Habich und *Berger*, Dr., Dr., Elementargrammatik der latein. Sprache. [Vollbrecht.]	498—500

II.

Bothe, Euripidis Iphigenia Aulidensis. [Rauchenstein.]	70— 78
Gedicke, Lateinische Chrestomathie für die mittl. Classen. 6te Aufl.	78— 80

Seite

Schuch, Privatalterthümer der Römer. [Chr. Walz.] . . 80— 82
Weil, Das classische Alterthum für Deutschlands Jugend. [Chr. Walz.] . . . . . 82— 83
Witzschel, Euripidis fabulae selectae. [Rauchenstein.] . . 150—156
Minckwitz, Dr., Lehrbuch der deutschen Prosodie und Metrik. [W. Teuffel.] . . . . . 156—167
Schäfer, Grundriss der Geschichte der deutschen Litteratur. [Dr. K. M. in B.] . . . . . 355—357
Panofka, Bilder antiken Lebens. [X.] . . . . . 357—361
Roth, Dër Wërlte lôn von Kuonrât von Wirzeburc. [Dr. Weigand.] 500—500

III.

Schwartz, Handbuch für den geographischen Geschichtsunterricht. 83— 84
Hense, Hülfsbuch beim Unterricht in der allgem. Geschichte. [Siedhof.] . . . . . 84— 85
Kraussold, Historisches und historisch-geographisches Lehr- und Lesebüchlein etc. [H.] . . . . . 442—443

V.

Adams, Die Lehre von den Transversalen. [Moosbrugger.] . 167—170

VI.

v. Poppe, Dr., Die Physik in ausführlicher populärer Darstellung. [Siedhof.] . . . . . 246—247
Kohlrausch, Dr., Proben physikal. Uebungsaufgaben. [Tellkampf.] 501—502
Grossmann, Elementarbuch für den Unterricht in der Botanik. [Selbstanzeige.] . . . . . 511—516

VII.

Rudolphi, Dr., Anschauliche Belehrungen über Natur etc. [Siedhof.] . . . . . 247—248
Thierwelt, Die, geordnet nach Okens System etc. [Siedhof.]
Schmidt, Dr., Grundriss der Naturgeschichte. [Siedhof.] . . } 248—248
Rohatzsch, Dr., Des Menschen Körperleben im gesunden Zustande. [Siedhof.]
Pauly, Prof., Real Encyclopädie der class. Alterthumswissensch. 502—511

VIII.

Spiess, Die Lehre der Turnkunst. [Kloss.] . . . . . 248—257

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

Dr. Joh. Niederer.
Dr. Minner. } . . . . . 171—171

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutsche Länder.

α. Allgemeine deutsche Angelegenheiten.

1. *Universitäten:* Berlin (4. Art.) . . . . . 171—173
Königsberg . . . . . 258—258
Bonn (2 Art. Der 18. Oktober) . . . . 258—260
Leipzig, Jena, Marburg, Giessen (Studienplan), Tübingen, Freiburg, Prag . . . . 260—263
Personalien . . . . . 263—264
Ueber die Gegenwart der deutschen Universitäten. Ansichten und Wünsche. — Vom Herausgeber . . . . . 444—459
„ „ „ „ (Schluss). 517—519

		Seite
7.	Schulen. Die Schule und die Verwaltung. (Art. aus der D. A. Z.). Von der Elbe	86— 88

β. Deutsche Bundesstaaten.

I. Preussen.

1.	Behörden: Militairschulen, Provinziallandtage, Verhandlungen über Erhöhung der Volksschullehrergehalte, Pensionen, Personalien, Kanne's 50jähriges Jubiläum in Bonn	264—272
2.	Gelehrtenschulen: Die Schule und die Klerisei (Coblenz), 300jähriges Jubiläum in Dortmund	270 - 271
3.	Höhere Bürger-(Real)schulen: Realschule in Posen.	269—270
4.	Volksschulwesen: Bauerschulen	264 - 264
10.	Israelitisches, geistliches und adliges Schulwesen. Die Brandenburger Ritterakademie Die rheinische (Bedburger) Ritterakademie.	272
12.	Vereine	272—274

II. Sachsen.

2. Grossherzogthum Sachsen.

2.	Gelehrtenschulen	173—176

III. Hannover.

2.	Gelehrtenschulen	176
3.	Höhere Bürger-(Real)schulen	176
8.	Pensionen und Töchterschulen.	177

IV. Norddeutsche Staaten.

2. Schleswig-Holstein-Lauenburg.

2.	Gelehrtenschulen.	177

4. Braunschweig.

2.	Gelehrtenschulen.	177
4. 9.	Volksschulwesen Seminare	178

V. Mitteldeutsche Staaten.

1. Anhalt. a. Bernburg.

	Ueber das Schulwesen	178

2. Schwarzburg. a. Sondershausen.

2. 3. 8.	Gymnasium, Realschule und höhere Töchterschule	178—179

3. Reuss.

	Gera. Director Dr. Rein † Reuss-Lobenstein-Ebersdorf. Schulwesen	179

VIII. Württemberg, Baden, Hohenzollern.

1. Württemberg.

1. 2.	Behörden Gelehrtenschulen	179
8.	Töchterschulen	179—180
11.	Turnen. (Stuttgart)	180

IX. Bayern.

1. 2. 3.	Behörden Gelehrtenschulen. (Nürnberg). Gewerb- u. polytechnische Schulen. (München).	180

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

1. Zürich.

	Seite
Das gesammte Schulwesen des Cantons	519—538

2. Bern.

Universitäts- und Schulangelegenheiten	538—550

3. Lucern.

Die Stellung der Partheien und die Jesuitenfrage . . .	550—552

II. Belgien.

2. Collegien und Universitäten	180
10. Israelitisches, geistliches und adliges Schulwesen. (Brüssel)	180—181
12. Vereine	181—183

IV. Elsass und Lothringen.

Aus Lothringen. Aus dem Elsass. Strassburg (3. Art.) . .	183—185

B. Europa.

α. Germanische Länder.

III. Grossbritannien und Irland.

a. England.

Die Schulen und die Klerisei	185—186
2. Universitäten. Die Londoner Universität . . .	186—187

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

1. Behörden. Die Schule und die Klerisei	187—190

II. Italien.

Rom. Die Congregation della Dottrina cristiana . . .	190

III. Spanien und Portugal.

a. Spanien.

Madrid. Ueber den Zustand des öffentlichen Unterrichts in Spanien	459

γ. Slaven, Ungarn und Griechen.

I. Russland und Polen .

Blick auf die vergleichende Statistik des Ministeriums der Volksaufklärung von 1833—1843	190—192
Letzter Bericht des Ministers d. öffentl. Unterrichts. St. Petersburg.	274—275

III. Neu-Griechen, Serbien, Moldau etc.

a. Griechenland.

Rundschreiben des Minist. der geistl. Angel. u. des öffentl. Unterrichts an den Rector und die Professoren der Universität.	276—277

C. Ausser Europa.

α. Länder mit europäischer Cultur.

I. Union.

2. Universitäten. Die Harvard University. (Boston) .	277—278
Die deutsche Professur in New-York	278—279

β. Länder mit orientalischer Cultur.

Ostindien.

Seite

Die Schulen . . . . . 279—280
Die orientalischen Studien. (Calcutta) . . . . . 459—460

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Das Schul- und Erziehungswesen in Württemberg. (Fortsetzung v. IV. Jahrgang, Juli 589) . . . . . 88—103

III. Uebersichten.

V. Uebersicht der Universitätsschriften.

Adalb. Keller, Dr., Inauguralrede über die Aufgabe der modernen Philologie . . . . . 362—366

VI. Uebersicht der Schulschriften.

Krüger, Director und Prof., Andeutungen zur Parallelgrammatik, besonders der deutschen, latein. und griechischen Sprache. (Braunschweig'sches Osterprogramm 1843). 104

IV. Archiv der culturpolitischen Gesetzgebung.

Preussen.

1. Circularverfügung an sämmtliche königl. Provinzialcollegien, hinsichtlich der *Ruthardt*'schen Methode . . . . . 366—368
2. Circularverfügung an die königl. Provinzialschulcollegien hinsichtlich des Unterrichts in der Muttersprache in den untern und mittlern Classen höherer Lehranstalten . . . . 370—372
3. Circularverfügung der königl. Regierung zu Cöslin, hinsichtlich des Besuchs der Sommerschulen . . . . . 372—375

VI. Miscellen.

Ed. Eyth, Gedichte. [Klumpp.] . . . . . 375—376
Roth, Ephorus in Schönthal, Gutachten über die Ruthardt'sche Methode . . . . . 460—464

