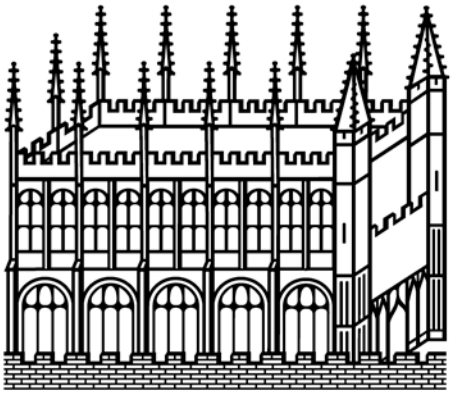


Bodleian Libraries

UNIVERSITY OF OXFORD

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

For more information see:

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



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







Per. 2621.e. 178
9



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.

Neunter Band.

Juli bis December 1844.

Stuttgart.

Verlag der J. F. Cast'schen Buchhandlung.

1844.

Gedruckt auf einer Schnellpresse bei K. F. Hering & Comp.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

Geschichtliche Uebersicht des Entwicklungsganges der Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts seit 1832.

Von Dr. *M. A. F. Prestel.*

Herr Prof. Eichelberg hat in einer ausführlichen und gründlichen Recension * einiger Sätze, theils aus der Vorrede meiner „Pflanzenkunde," theils aus meinem „Grundriss der Naturgeschichte" nachzuweisen gesucht, dass die in seinem Leitfaden entwickelte Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts die objective Methode sei. Wäre die Behauptung richtig, so wäre die Methode fortan keinen Debatten mehr unterworfen, sondern als *fait accompli* blos der Geschichte anheimgefallen. Ich gebe nun im Folgenden eine kurze Uebersicht über die Geschichte des Entwicklungsganges der Methode. Aus derselben, so wie aus den Bedenken, welche ich mir beim Schlusse auszusprechen erlaubt habe, wird sich ergeben, in wiefern die Behauptung des Hrn. Prof. E., dass die neue Methode wahrhaft objectiv sei, gegründet, oder ob es erforderlich ist, die Erörterung dieses Gegenstandes von Neuem aufzunehmen.

Auf welche Weise der Unterricht in der Naturgeschichte vor zwölf und mehreren Jahren aller Orten ertheilt wurde, ist den meisten Lesern bekannt. Er ist von allen Gegenständen des Unterrichts am spätesten methodisch bearbeitet. Der Seminar-Director Harnisch war, so viel bekannt, der erste, welcher auf eine methodische Behandlung dieses Gegenstandes, sowohl bei seinen Zöglingen hinwirkte, als auch im Jahre 1825 durch einen Aufsatz im „Volksschullehrer" Band II. Heft 1, in grössern Kreisen anregte. — Durch die Sätze:

1. Der Unterricht in der Naturgeschichte muss sich auf Anschauung und Erfahrung gründen;
2. derselbe muss von der Betrachtung des Einzelnen — (des Individuums) ausgehen;
3. das System muss erst dann aufgebaut werden, wenn hinreichender Stoff dazu von den Kindern gesammelt ist;

legte er das Fundament, auf welchem später fortgebaut ist. Weil indess durch diese Sätze nur der Weg, welchen man beim Unterricht einzuschlagen hat, angedeutet ist, dieses aber für die Mehr-

* Päd. Revue VII. Seite 530.

zahl der Lehrer nicht ausreichte, so hatten sie, obgleich man ihre Richtigkeit anerkannte, auf die Umgestaltung der Behandlungsweise des Unterrichts nur bei Wenigen Eingang. — Erst als Lüben, unter Harnisch's Leitung gebildet, gegenwärtig Rector in Aschersleben, in seinen auf das Einzelne eingehenden Anleitungen zum Unterrichte in der Naturgesehichte * die Behandlung des Stoffes ausführlich vorgezeichnet, und in Diesterweg's Wegweiser für Lehrer — (1. Ausg. 1836, S. 558. 2. Aufl. 1838, S. 94 des zweiten Bandes) jene Sätze ausführlich erklärt, erweitert und ergänzt hatte, haben sie gehörige Anerkennung und bei Vielen Eingang gefunden. Die von Lüben für einen methodischen Unterricht in der Naturgeschichte aufgestellten Grundsätze sind theils solche, welche für einen jeden Unterrichtsgegenstand gelten, theils beziehen sie sich ausschliesslich auf die Naturgeschichte. Erstere heissen:

a. Beginne mit dem Nahen und Bekannten und knüpfe daran das Ferne und Unbekannte; — (dem Kinde ist so *ziemlich* Alles unbekannt.)

b. Schreite vom Leichteren zum Schwereren fort.

c. Erstrebe überall den formalen und materialen Zweck zugleich, lass aber stets den ersteren vorherrschen.

d. Vertheile den Stoff in zweckmässiger Weise.

e. Vertheile und ordne den Stoff so, dass auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Frühere immer wieder vorkommt.

Von den Grundsätzen, welche sich speciell auf den naturgeschichtlichen Unterricht beziehen, sind die beiden ersten mit den von Harnisch ausgesprochenen übereinstimmend. Der dritte heisst:

Der Unterricht muss so fortschreiten, dass der Schüler durch vergleichende Betrachtung mehrerer Arten zum Begriff der Gattung, durch Vergleichung mehrerer Gattungen zum Begriff der Familie u. s. f. zu dem der Ordnung, Classe gelangt. Er vertheilt hiernach den Stoff in vier Cursus und gibt dem ersten die Ueberschrift: Arten, dem zweiten: Gattungen, dem dritten: Familie, dem vierten: Systemkunde, Vergleichung der drei Reiche. — Später hat er dieses geändert, indem er den Stoff des vierten Cursus theilweis in den dritten hinübernahm und denselben durch natürliche Familien-Systemkunde bezeichnet, im vierten aber vom innern Bau und der Natur der Geschöpfe handelt.

Seit dem Jahre 1832, in welchem Lüben's Anweisung zum Unterrichte in der Pflanzenkunde erschien, ist von Vielen über die Methode geschrieben. Alle haben bald auf engere, bald auf weitere Kreise gewirkt und mindestens das Verdienst, zur Beseitigung des Schlendrians, nach welchem der in Rede stehende Unterricht betrieben wurde, beizutragen. **

---

* *Lüben*, Anweisung zum Unterricht in der Pflanzenkunde. — Methodische Anweisung zum Unterrichte in der Thierkunde und Anthropologie. — Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte, 1. bis 4. Passus.

** Wer sie kennen zu lernen wünscht, findet eine Zusammenstellung

Ich beschränke mich darauf, nur diejenigen hervorzuheben, welchen die Methode einen wesentlichen Fortschritt verdankt.

Es war ein fruchtbarer Gedanke, dass von der Betrachtung eines unmittelbar vorliegenden Naturkörpers zu allgemeinern Begriffen aufzusteigen sei. Beim ersten Anblick und ohne Weiteres scheint es in dieser Beziehung naturgemäss, aus der Vergleichung der Arten den Begriff der Gattung, aus der der Gattungen den der Familie u. s. f. zu entwickeln. Indess machte sich denjenigen, welche sich unbefangen an die Ausführung machten, bald fühlbar, dass etwas Künstliches, Gemachtes darin liege, und jener Grundsatz nicht strikte angewendet werden dürfe. — Zuvörderst zeigt dieses die Methode des Dr. Suffrian, jetzt Director der Realschule in Siegen. Ueber dieselbe befindet sich ein Bericht vom Director Soekeland im Protokoll der achten Versammlung der Directoren der westphälischen Gymnasien und daraus abgedruckt in „Thiersch, über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts 1838."

Suffrian schlug bei seinem Unterrichte einen ähnlichen Weg ein, wie Lüben. Er lässt zwei oder mehrere Arten der Gattung vergleichen, um dadurch die Arten- und Gattungskennzeichen kennen zu lehren. Die Beschreibung der Individuen bildet seinen ersten, die Vergleichung der Arten und bestimmte Auffassung der Gattungs-Merkmale den zweiten Cursus. Der dritte umfasst die Systemkunde. Seine Methode unterscheidet sich von der Lüben's wesentlich darin, dass der erste Cursus nicht die Arten als solche, oder um ihr Wesen hervorzuheben, betrachtet, sondern Suffrian lässt die, möglichst in natura, den Schülern in die Hand gegebenen Gegenstände nach allen ihren Theilen genau beschreiben. Er bezweckt hierbei vor allen eine Uebung im genauen Sehen und bestimmten Ausdruck des Gesehenen durch die Sprache. Eben so sehen wir hier schon das später geltend gemachte Prinzip auftreten, dass aus der Betrachtung des Einzelnen zuvörderst die höhern naturhistorischen Begriffe abgeleitet werden müssen, indem der Unterricht darauf gerichtet ist, zuvörderst die allgemeine Vorstellung von Familie, Classe u. s. w. zur Erkenntniss zu bringen. Bestimmter aber ist das Unstatthafte des Grundsatzes, auf welchen L. seine Methode gegründet hat, in der Schrift von J. H. Schulz in Berlin: „die Naturgeschichte als Bildungsmittel, Berlin 1837" und von Kützing in der Vorrede zu seiner Naturgeschichte, ausgesprochen.

Gewissermassen setzt Lüben's Methode das, was die Schüler durch den Unterricht erst lernen sollen, als bei ihnen vorhanden voraus. Es ist dieses einmal die Uebung im Beobachten, Auffassen und Festhalten sehr feiner Unterschiede; denn anders kann man die, durch welche sich die Arten eines Geschlechts

---

der meisten in Brzoska's Central-Bibliothek 1839 Bd. X, S. 34 ff. und in Mager's Päd. Revue Bd. II, S. 11 ff. Fortsetzung Bd. III, S. 105 ff.

von einander unterscheiden, wohl nicht nennen. Zweitens die Vorstellung dessen, was abgeleitet oder construirt werden soll, d. i. hier der Begriff oder auch nur die Vorstellung der Gattung und später die der Familie; denn worauf soll der Schüler die Merkmale, in welchen zwei Species übereinstimmen, beziehen, wenn nicht auf den Gedanken der Gattung, welcher abgeleitet werden soll. Ferner ist gegen den Grundsatz gefehlt: schreite vom Leichtern zum Schwerern fort. — In dem Begriffe dieser Art ist der der Gattung, Familie, Ordnung, Classe zugleich enthalten, aber der höchste von diesen ist leichter abzuleiten, als alle vorhergehende. Dasselbe gilt von dem vorletzten u. s. w.

Im Jahre 1839 veröffentlichte der vor einigen Jahren verstorbene Gabriel, damals Seminarlehrer in Berlin, durch einen Aufsatz in Diesterweg's Rheinischen Blättern, so wie in der Vorrede zu seiner Anthropologie, neben einer Kritik der Methode Lüben's, seine Ansicht über die Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts. — Er stellte als Grundsatz für den Unterricht auf:

1. Sonderung des Stoffs in Form, Bau und Leben, d. h. in Betrachtung des Aeusseren (äussere Anatomie), Betrachtung des Innern (innere Anatomie), und Betrachtung der Lebenserscheinungen (Physiologie.)
2. Ueberall steht die Betrachtung des Menschen oben an.
3. Ueberall muss Anschauung möglich gemacht werden. Während des Unterrichts werden also wirkliche Naturkörper betrachtet.
4. Auffassen der Gesetzmässigkeit, welche sich an den Naturkörpern ausspricht, der Einheit in der Vereinigfältigkeit. Das Gewinnen von Ansichten ist Hauptzweck des Unterrichts.
5. Durch die Betrachtung der einzelnen Naturkörper werden die Vorstellungen von den höchsten Gruppen abwärts gewonnen.

Von diesen Sätzen ist der erste, die Sonderung des Stoffs betreffend, durchaus falsch, obgleich die Vertheilung des Stoffs den Entwickelungsstoffen des Menschen entsprechen soll. Leider war G. aber auf die Grappe gerathen, zu glauben, die Entwickelungsstufen des Menschen durch: Anschauung, Phantasie und Verstand characterisiren zu können, und mit diesen die, durch: äussere Form, innerer Bau, Leben bezeichneten Cursus als parallel gehend betrachten zu müssen. Diese gewaltsame Zerreissung des Stoffs ist abstrakt verständig. Lässt man die Naturproducte von den Schülern in dem ersten Cursus nach ihrem äussern Bau, in dem zweiten nach ihrem innern Bau, in dem dritten nach der Thätigkeit der Organe betrachten, so kann, wenn nicht jeder folgende Cursus den vorhergehenden vollständig in sich aufnimmt, das Ergebniss, selbst das des letzten Cursus, nicht einmal eine deutliche Vorstellung, viel weniger aber Begriff

sein. — Der dritte Satz ist schon, wenn auch nicht so streng wie hier geschehen, von allen, welche über Methode schreiben, gefordert. Später hat er denselben modificirt und dahin ausgesprochen: Zur Anschauung dienen entweder die Thiere selbst, oder gute Abbildungen derselben. Den zweiten Satz: Ueberall steht die Betrachtung des Menschen nach Form, Bau und Leben oben an, hatte schon Schulz in seiner erwähnten Schrift aufgestellt. Der fünfte Satz war neu und in ihm ein wesentlicher Fortschritt begründet. 1840 gab Gabriel seinen, diesen Satz entsprechend bearbeitenden:

„Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Menschen- und Thierkunde — (Anthropologie und Zoologie) — in drei Cursen für Unter-, Mittel- und Oberclassen bearbeitet“ heraus. I. Cursus: Aeussere Form. II. Cursus: Bau, innere Anatomie. III. Cursus: Thätigkeit der Organe. Leben — Physiologie. — Der erste Cursus zerfällt wieder in zwei Stufen. Erste Stufe: Classen. Zweite Stufe: Ordnungen. Zu gleicher Zeit mit Gabriel's Leitfaden erschien von Hrn. Prof. Eichelberg in Zürich:

1. Methodischer Leitfaden zum gründlichen Unterrichte in der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten. 1. Thl. 138 S. 2. Theil: Pflanzenkunde 155 S. 3. Theil: Mineralogie 159 S.

Hr. Prof. Eichelberg hat seine, in dem oben genannten Leitfaden entwickelte, von ihm objektiv genannte Methode auf sechs Grundsätze basirt. Die beiden ersten sind die von Harnisch ausgesprochenen, oben von mir angeführten. Der dritte heisst:

3. Dass aus der Vorstellung der niedern naturhistorischen Einheiten zunächst die höchsten, als die am Leichtesten auffassbaren gewonnen werden müssen. *
4. Zur Gewinnung einer jeden Vorstellung der höhern naturhistorischen Einheit müssen zwei Individuen zur Betrachtung gezogen werden, die im System möglichst weit von einander entfernt stehen.
5. Die erlangten Vorstellungen der höheren Einheiten müssen zum Begriff erhoben werden durch eine Vergleichung ihrer gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale, und
6. Der Unterricht muss mit der Betrachtung des vollkommensten Wesens, des Menschen, beginnen.

In wiefern diese Grundsätze neu sind, geht aus einer Vergleichung derselben mit den voranstehenden hervor.

Gabriel's grosser Missgriff war, dass er das zu betrach-

---

* In der Päd. Revue VII, S. 532, wo sich diese Sätze finden, begründet Hr. Prof. E. denselben auf folgende Weise: „derselbe beruht *a.* auf der logischen Wahrheit, dass jede niedere Vorstellung alle höheren und nicht umgekehrt einschliesst und, *b.* dass der Schüler die Merkmale der höheren Einheiten leichter aufzufassen im Stande ist, als die niederen.“ Für diese und ähnliche didaktisch vollkommene und gründliche Argumentationen werden die Leser der Päd. Revue, in sofern dieselben zeigen, welche grossartige Vorstellungen Hr. Prof. E. von ihrer Schulbildung und Einsicht in die Didaktik hat, ihm gewiss zu Dank verpflichtet sein.

tende Material, welches in den Individuen zu einer unzertrennlichen Einheit verknüpft ist, gewaltsam zerriss. Hier in E. Leitfaden liegt uns eine wohl abgerundete Anweisung vor, wie durch umfassende, allseitige Betrachtung der Individuen, und eine darauf folgende Vergleichung ihrer Merkmale, die systematischen Begriffe der Classen und Ordnungen vor den Augen des Schülers entwickelt werden müssen.

Hr. Prof. E. unterscheidet:

a. die analytische von b., der synthetischen Methode. Letztere zerfällt

aa. in die subjective synth. Methode,

bb. in die objective synth. Methode.

Die letztere ist die von Hrn. Prof. E. entwickelte. Die Methode ist jetzt nach zehnjährigem Entwickelungsprocess, wie Hr. Prof. E. beweis't, * durch ihn zum Abschluss gekommen. Es ist daher eine blosse Artigkeit gegen Hrn. Rector Lüben, wenn er die erwähnte Abhandlung schliesst: „Herr Lüben und der Unterzeichnete (E) sind zur Zeit die einzigen Vertreter der Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts." Wie kann Hr. Prof. B. den Hrn. Rector Lüben neben sich als Vertreter der objectiven Methode anerkennen, da er den Kardinalsatz, worauf sich L's. methodisches Gebäude gründet, „dass der Schüler durch eine vergleichende Betrachtung mehrerer Arten zum Begriffe der Gattung u. s. w. gelangt, „als falsch nachgewiesen und durch einen andern ersetzt hat, der bis jetzt noch unwiderlegt dasteht." Nach dem Gesagten ist ja in dem Entwickelungs-Prozesse der Methode, die Methode Lüben's nur als Durchgangs-Moment zu betrachten und von E. ganz aufgehoben. — Die Methode des Hrn. Prof. E. schliesst allerdings die von L. eingeleiteten Verhandlungen über Methode ab, sie ist aber nichts weniger als objectiv. Denn

1. die Methode E. setzt voraus, dass die Schüler, welche nach ihr unterrichtet werden, schon darin geübt sind, richtig anzuschauen, das Erfahrene zur Vorstellung zu verarbeiten, zu begreifen, dass sie das, was E. sehr schön durch „Natursprache" bezeichnet, nicht allein kennen, sondern auch können. Dieses ist unumgänglich nöthig, wenn das sogenannte synthetische Verfahren nicht zu einem blossen Gespenste werden soll. — Sollte aber, wider Vermuthen, die Methode E's. einen propädeutischen Cursus voraussetzen, in welchem das von mir Angedeutete zu lernen ist, dann ist sie keine objective Methode, sondern nur Moment einer solchen.
2. Das Princip, auf welches Gabriel's und Eichelberg's Methoden gegründet sind, „dass aus der Vorstellung der niedern naturhistorischen Einheiten zunächst die höchsten als die am Leichtesten auffassbaren gewonnen werden müssen," ist unumstösslich.

* A. a. O.

Indess sind die höchsten naturhistorischen Einheiten nicht die Classen, deren Begriff die Methode E. so schön entwickelt, sondern dieses sind zunächst die Begriffe des Thiers, der Pflanze, des Miners selbst.

Sollen die Schüler diese hier genannten höchsten Einheiten aber aus dem Theile des Unterrichts kennen lernen, welcher die Organographie oder die Terminologie behandelt, so müsste die Methode lehren, wie da auch objectiv zu unterrichten sei; das thut sie aber nicht. — Denn jener allgemeine Theil des Leitfadens hat genau die Einrichtung wie in allen, selbst älteren Lehrbüchern. Vielleicht geht aber das objective Verfahren, was hierbei einzuschlagen ist, aus der von Hrn. Prof. E. aufgestellten definitive, der objectiven Methode hervor. „Es handelt sich bei der Begründung einer objectiven Methode nur um das Verhältniss, in welchem die Art und Weise der Geistesoperation auf einer bestimmten Entwicklungsstufe des Schülers zu der Natur des zu erlernenden Gegenstandes steht, wobei der Lehrer nur als Vermittler in Betracht kommt.“ — Wir empfehlen daher diesen Satz genau zu analysiren.

3. Die Merkmale und Kennzeichen, welche in ihrem Vereintsein die Classen, Ordnungen u. s. w. charakterisiren, müssen bei der synthetischen Methode, wenn der Begriff oder auch nur die Vorstellung der Classen, Ordnungen, einmal für sich, dann aber in ihrem Zusammensein, in welchen sie das Wesen der Classe, Ordnung u. s. w. ausmachen, oder mit andern Worten: als Merkmale der leztgenannten allgemeinen Begriffe erkannt und zusammengefasst werden.

Dieses setzt aber das Vorhandensein der Vorstellung jener abzuleitenden Vorstellungen im Geiste schon voraus.

Durch das Obige glaube ich es begründet zu haben, wenn ich in der Recension der beiden Bücher von Gabriel und Eichelberg 1. S. Päd. Revue 1841, S. 498 ff. behauptete, dass die Form aller über Methode vorhandenen Bücher sich auf ein abstractes Prinzip gründe, und wenn ich in der Vorrede zum Pflanzenreich aussprach, dass ein Fehler aller methodischen Schriften die Einseitigkeit der Grundsätze, auf welche sie sich basiren, oder eine zu einseitige Auffassung und Anwendung derselben sei. Ganz in demselben Sinne, aber umfassender, tiefer eingehend, kräftiger und mit gewandterer Feder, spricht sich Hr. Präs. Nees von Esenbeck in seiner Recension des Eichelberg'schen Werks aus, welche auch im V. Bande der Päd. Revue abgedruckt ist. Wenn mir nun auch kein Recht zu einem entscheidenden Urtheile zustehen sollte, so wird man dieses doch wohl dem so eben genannten Koryphäen auf dem Gebiete der Philosophie und Naturwissenschaft unbedingt einräumen. „Möge sich doch jeder von uns bei dieser Gelegenheit sagen, dass Sondern und Verknüpfen zwei unzertrennliche Lebensakte sind. Vielleicht ist es besser gesagt: dass es unerlässlich ist, man möge wollen oder nicht,

aus dem Ganzen ins Einzelne, aus dem Einzelnen ins Ganze zu gehen, und je lebendiger diese Functionen des Geistes, wie Aus- und Einathmen sich zu einander verhalten, desto besser wird für die Wissenschaften und ihre Freunde gesorgt sein.“ Goethe Bd. 40. 504.

Eine Abhandlung über mein Verfahren — (von Methode darf ich ja nicht sprechen, da Hr. Prof. Eichelberg a. a. O. nachgewiesen, dass ich von Methode nichts weiss und mich desshalb aus der Gemeine der Methodiker, als Schismatiker und Häretiker ausgestossen hat) — beim Unterrichte in der Naturgeschichte wird um Michaelis dieses Jahres ausgegeben.

Emden, im Juli 1844.

Ueber das Gute und Schöne im litterarischen Vortrage.

Von *L. R. Beynen*,
Litt.-Hum. Doctor, Praeceptor am Gymnasium im Haag.

(Vorgetragen bei Eröffnung eines litterarischen Vereins 1843.)

„Liebe das Gegenwärtige und strebe nach dem Bessern“ ist eine weise Lehre des griechischen Alterthums, andwendbar auf alle Zeiten und namentlich auf die jetzige, die, an der Grenze einer vierten Entwicklungs-Periode, uns in der neuesten Geschichte ein buntes Durcheinanderliegen des Alten und Neuen in allen weltlichen Dingen darbietet. „Die geistige Cultur macht zwar immer Fortschritte,“ sagt Goethe, „aber in einer Spiral-Linie,“ so dass es bisweilen in unserer Generation Epochen gibt, die von der geraden Linie der Wahrheit entfernter lagen, als mit frühern der Fall gewesen; während das Fortschreiten anderer beinahe unmerkbar war, weil die Entwicklung, gleichwie das Saatkorn im Erdreich, nur in den Herzen der Menschen vor sich gieng, ohne sich noch durch Thaten auf der Oberfläche zu bekunden. Und wenn wir nun noch hinzuziehen, dass jede neue Richtung im natürlichen Entwickelungsgange, nach einer weisen Anordnung der göttlichen Vorsicht, durch einen unbändigen Eifer der Menschen nach Umgestaltung und Verbesserung, der Zweck, um dessentwillen diese neue Richtung ins Leben trat, vorbeigeschnellt wird, wodurch dieser Zweck sich eine Zeitlang aus dem Auge fasst; so ist fürwahr nicht zu verwundern, dass die Muse der Welthistorie zu richtiger Würdigung eines Zeitabschnittes nicht eher mit Frucht herbeigerufen werden kann als auf seinem Grabe. Ein sich in den Ocean ergiessender Strom löset sich bei seiner Mündung, in den grossen Gewässern, nicht auf einmal

auf, sondern zeigt sich manchmal noch meilenweit in den Wogen; und die eine Entwicklungs-Periode stirbt nicht auf einmal der Menschheit ab, wenn die nächste sich schon kund gegeben hat. Die Natur lässt nichts verloren gehen, sie vergestaltet nur und zersetzt die Gegenstände der Wirklichkeit; in ihr ist allenthalben dieselbe Kraft, derselbe Gedanke, blos die äussern Erscheinungen wechseln. In ihr lebt Alles um zu sterben und stirbt Alles um zu leben. So auch in der geistigen Cultur; der eine Lebens-Process greift und dringt in den nächstfolgenden, bis er nichts mehr geben kann, bis sich Alles in ihm erschöpft hat, und vermischt und zersetzt mit einer andern Richtung in einander, läuft zu einem andern Zwecke.

Diese Gedanken sind Ihnen, meine Herren, nicht fremd. Sie bedürfen keiner Beweisführung, aber in einer Versammlung, wie die unsere, darauf hinzulenken, hielt ich in dieser Zeit nicht für unpassend. Bedürfniss und Anforderung führt die Menschen zusammen. Selbstzufriedenheit und Ueberfluss isolirt sie. Daher die jährlich hie und da in Europa statthabenden Gelehrten-Versammlungen; daher die vielen Actien- und Handels-Gesellschaften; daher aber auch, dass die Vereine zu gemeinnütziger Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse und geistiger Cultur von Vielen für überflüssig gehalten und angesehen werden, weil die meisten Menschen in Besitz derselben sind oder ohne viel Mühe und Aufwand sich daheim damit vertraut machen können. Wäre dies jedoch der einzige Grund, so würde solcher für die vielen, in dieser Behauptung Stehenden, gebilligt werden können, weil er theilweise Wahrheit enthält. Aber ist Vielen Etwas überflüssig, so ist es dies noch nicht den Meisten, nicht Allen, und darum führten wir die Wahrheit an: „Der eine Zeitabschnitt greift und dringt in den nächsten, bis er nichts mehr geben kann, bis sich Alles in ihm erschöpft hat, und vermischt und verarbeitet mit einer andern Richtung in einander läuft zu einem andern Zwecke.“

Unser Zeitalter nämlich ist, wie in jedem Buche der Tagesgeschichte zu lesen steht, ein Zeitalter des Uebergangs, d. h. ein solches, wo die Grundfesten des Bestehenden durch die Menschen schadhaft werden, wo die Zucht erschlafft, wo sich ein Jeglicher, der Lust dazu hat, erhebt, und meistentheils sich selbst und was ihm sonst angeht, vergessend, seine Blicke auf dasjenige wendet, was ausser ihm liegt; eine Zeit des Tummelns und Drängens, wo der Geschicktere voran zu kommen sucht. Ein Zeitalter für die Jugend. Ein junges Frankreich, ein junges Deutschland, ein junges Holland. Abschaffen, verwerfen, niederreissen. Etwas Anderes, etwas Neues. Andere Bedürfnisse, andere Anforderungen. Der Geist des Jahrhunderts! Fortschreiten, entwickeln, vervollkommnen! Ja was nicht Alles, m. H.! Alles durcheinander, wie diese meine Worte: dies ist das Zeitalter des Uebergangs. In Deutschland tastet man wohl das Heilige an, in Frankreich die classischen Studien, in

England die uralte Constitution. Bei uns geht es, nach unserem gesetzten, ernsten Volkscharakter, ruhiger her, und bis jetzt hat man es wider die vorälterlichen Gebräuche und Gewohnheiten, wider die vorige kritische Schule und wider litterarische Vereine und Gesellschaften. Vom königl. niederländischen Institut der Künste und Wissenschaften herab, bis zu dem unbedeutendsten litterarischen Verein in der Provinz, müssen alle Gesellschaften zur Beförderung wissenschaftlicher Kenntnisse und Geistesbildung es jetzt unbedingt büssen. Wir stellen nicht in Abrede, dass, in Folge des natürlichen, historischen Entwicklungsganges der Völker, in dem neueren Zeitalter dasselbe stattfindet, als in dem vorchristlichen, dass der menschliche Bildungszustand in den verschiedenen Phasen seinen Sitz verändert, je nachdem diese oder jene Richtung, die vielleicht erst in ferner Zukunft zum Gedeihen gelangt, zur Wurzelfassung und kräftigen Nahrung, so zu sagen eines eigenthümlichen Bodens und eines besondern Klima's bedarf, wodurch also unsere gelehrten und gebildeten Zirkel viel Unfruchtbares und Flüchtiges enthalten, weil unser Land nicht mehr die Hochschulen unsers Welttheils trägt. Aber zu welchem Zwecke jetzt eine gänzliche Verkennung, eine grollende Richtung gegen Vieles, was noch Ermunterung und Schutz verdient, so wohl der Sache selbst willen, als weil nicht sogleich etwas Besseres dafür angewiesen werden kann? Haben z. B. litterarische Vereine wie der unsrige schon ganz ihre Zeit gehabt? Man hat es denn doch eigentlich in vielen periodischen Schriften auf den litterarischen Vortrag gemünzt. Der wird gepeitscht als veraltet und abgenutzt. Man redet von einem Katheder-Abgott. Man verlacht die Redner, man beklagt die Zuhörer. Alles ist nur Eitelkeit von der einen, zeittödtende Neugier oder Beschränktheit von der andern Seite. Und gleichwohl, m. H., sind unsere Zusammenkünfte zahlreich und beträchtlich, gleichwohl bringen wir sehr oft hier vergnügte und angenehme Augenblicke zu. Wiederum stehen unsere Thüren offen, sind unsere Bänke voll. Wahr ist das Sprichwort: Thöricht der Ruhm, der durch Nutzloses entsteht. Gilt dies Sprichwort uns? Warum denn nicht lieber den Hörsaal schliessen, nicht lieber halb abwenden, als ganz irre gehen, als weiter fortarbeiten an eitlen Zwecken, und Baumateriale herbeischaffen zu einem Luftschlosse?

Erlauben Sie mir, m. H., diese Sache einige wenige Augenblicke mit Ihnen zu besprechen, indem wir bei dem Guten und Schönen im litterarischen Vortrage stehen bleiben.

Der litterarische Vortrag, wie wir uns damit in unserm Vereine beschäftigen, gehört zu dem sogenannten Akademischen Vortrag, nach der kunstgemässen Classification, unter welcher diese Art Beredtsamkeit also bezeichnet wird, und sich weder durch Zwang noch Leidenschaft begründet. Für uns hat diese Art Vortrag den Zweck, in möglichst guter Form Gegenstände aus litterarischen, geistigen oder wissenschaftlichen Sphären

deutlich und passend einzurichten für ein Gehör, das sich unterhaltend zu unterrichten und zu bilden sucht. Dieser Vortrag umschliesst also diejenige Wohlredenheit, in welcher der Stoff der Rede manchmal über einfache und gewöhnliche Gegenstände aus der Geschichte und dem Leben handelt und nicht verwickelt werden darf mit jener höhern Redekunst, das Eigenthum so Weniger unter uns Menschen, und manchmal wider Willen über unsere Lippen fliessend und strömend, wenn Noth und Gefahr uns drohen, oder wenn Leidenschaft unser Inneres durchwühlt und sich einen Ausweg öffnet, oder lieber sich einen Weg nach aussen bricht in bethätigender Kraft dieses Verbums. Diese, die höhere Beredtsamkeit, ist eine, unserm Wesen eigene Tugend, eigenes Talent, ein Merkmal in des Menschen Natureigenschaft im Allgemeinen, wie Muth im engeren Sinne des Mannes, Hingebung des Weibes Charakterzug ist. Wie Kunstgefühl dem Künstler, so ist diese Gabe der Wohlredenheit dem Menschen angeboren. Nur von Wenigen, die gerufen sind, ihrem Jahrhundert oder ihrem Volke zum Segen oder Fluche zu sein (denn Alles, selbst das Beste, kann gemissbraucht werden), wird diese Tugend, dieses Talent im Aufschwunge entwickelt und geübt; von Allem, vom Geringsten kann sie aufgenommen werden als Waffe zum Angriff und zur Vertheidigung. Wegen dieser Eigenthümlichkeit ist sie Mittel, nie Zweck, denn ganz richtig sagt Pascal: die wahre Wohlredenheit verachtet die Wohlredenheit. Aber der litterarische Vortrag, der academische, ist von geringerm Gehalt und weit kann man es hierin durch Uebung und Fleiss bringen. Und wiewohl La Bruyère behauptete, dass Mittelmässigkeit in Poesie, Musik, Malerei und öffentlichem Vortrage unerträglich sei, muss man sich jedoch nicht zu sehr durch diese Worte abschrecken lassen. Wenn irgendwo, gilt auch hier das wahre Wort Salomo's: „seyd nicht allzugerecht, und nicht allzuweise.“ Wenn man so gesinnt ist, dass man nur vortreffliche Poesie, erhabene Musik, Meisterstücke der Malerkunst und untadelhaften litterarischen Vortrag geniessen kann und will, beraubt man sich vieles Löblichen und Ergötzlichen im Leben, das manchen Andern, der schonender denkt und nachsichtsvollern Gemüths ist, veredelt und entzückt. Kritische Strenge entspringt leider! nur zu sehr aus grosser Lieblosigkeit oder aus eignem Schwachgefühl. Der wahrhaft grosse Gelehrte oder Künstler ist liebreich und grossmüthig, er schreckt nicht ab, aber ermuntert, er reisst nicht nieder, aber er baut auf, er achtet weniger auf den Ausschlag und die Mittel, als vielmehr auf den Zweck und die Richtung. Und dieser Charakterzug unpassender Strenge in den Menschen ist auch anwendbar auf Zeiten und Jahrhunderte. Es gibt sowohl einer Generation, einer ganzen Epoche, eigne Irrthümer und Thorheiten, als solche einer einzelnen Person eigen sein können. Und diejenigen, die ihr ganzes Thun und Lassen nach dem Geiste ihrer Zeit einrichten, bauen oft auf

sandigem Boden und sehen ein Irrlicht für eine feste Feuerbake an. Der Geist des Jahrhunderts ist manchmal eben so wohl ein Trüger wie er auch ein wahrer Weisheitsfreund sein kann. In der Christenheit hat es die Weisheit der Griechen und Römer verfolgende und anfechtende Zeiten gegeben; Andere erhoben solche bis in den Himmel, und nannten Plato's Werke eine Vorrede des Neuen Testaments. Die kritische Schule Gotsched's war einst die erste in der deutschen Litteratur, und wurde vom nächsten Zeitalter, unter dem Banner Goethe's, vertrieben, während man in unsern Tagen in Berlin wieder alle Kräfte anwendet zu einer möglichst genauen Aufführung griechischer Trauerspiele. Nach 1830 schien endlich der Wunsch Berchoux's erfüllt, nachdem er Ende des vorigen Jahrhunderts ausgerufen hatte: „Qui nous délivrera des Grecs et des Romains?“ und im vorigen Jahre hat Ponsard wahrlich unverdienten Ruhm geerntet für seine mittelmässige Lucrèce, welches Stück sich als eine kleine Erholung von den Gräueln der ultraromantischen Schule ankündigte, welche letztere vor einigen Jahren allgemein genannt wurde: „la vérité dans la littérature.“ Aber, m. H., wozu mehr Beispiele als Beleg einer Wahrheit anführen, woran Niemand von Ihnen zweifelt? Auch im litterarischen Leben ist eine höhere Lenkung. Wir wissen oft nicht was wir wünschen und wollen, und unbekannt ist es uns, zu welchem Zwecke wir manchmal arbeiten und gegen was wir vielmals zu Felde ziehen. Untersuchen wir desshalb lieber die Tugenden des litterarischen Vortrages wie man sich damit in unsern vaterländischen Vereinen beschäftigt, und überlassen wir es unsern Anfechtern, die Gebrechen und Mängel derselben, wodurch sie als menschliche Einrichtungen, wir gestehen es gerne, ohne Zweifel verdunkelt und entstellt werden, zu tadeln und zu verurtheilen und das Gepräge ihres Missbilligens auf die ganze Sache drücken. Was uns betrifft, wir behalten lieber das Gute, wenn es auch mit Ueblem vermischt ist, überzeugt, dass weder unsere Anfechter, noch wir vor einem nichts halb duldenden Richterstuhle würden bestehen können, der Alles unerbittlich verwirft, was unvollkommen und also menschlich ist.

Wir rühmen zunächst von unserm litterarischen Vortrage: die sich bekundende anziehende Mannigfaltigkeit in Form und Inhalt, und wodurch er auf allgemeine wissenschaftliche Kenntniss und geistige Bildung der Hörer so günstig einwirkt. Was denn doch beiträgt zu Erhöhung des geistigen Lebens, hat Verdienst und Anspruch auf Schutz. Tempel und grossartige Denkmale waren der Stolz der alten Religion, Intelligenz sind der National-Schatten der neuern Völker. Die Religion wich im Alterthum der Kunst und Gelehrsamkeit und wurde ein Spielball derselben. Im neuern Zeitalter ist sie ihr Salz und ihr Leben erregender Keim. Der Freund der Religion ist ein Beschützer der Künste und Wissenschaften, und umgekehrt, Alles, was wahre Kunst und

Bildung in Schutz nimmt, arbeitet der Religion und Sittlichkeit in die Hand. Aber Kenntnisse und Bildung sollen nicht das Eigenthum Einzelner sein, sie sollen in alle Stände durchdringen, bis in die niedrigste Hütte, und jedes Mittel zu Erreichung dieses Zweckes ist lobenswerth, denn von diesem Zwecke lässt sich leichter sprechen als er erreicht werden kann. Derjenige, der sein Leben im Studirzimmer und unter Büchern zubringt, kann sich nicht erklären, wie viele Menschen sich lieber dem weltlichen und dem Sinnengenuss hingeben, als isolirt oder gesellschaftlich Kenntnisse zu sammeln, und durch litterarische und wissenschaftliche Beschäftigung sich selbst und Andere zu bilden. Aber umgekehrt und allgemeiner ist die Behauptung, dass man des Lebens geniessen müsse, dass es zwar lobenswerth sei, Kenntnisse und Bildung zu besitzen, aber schwer und unzumuthlich, die von den täglichen Geschäften übrig bleibenden Stunden nicht dem Genuss und der Zerstreuung zu widmen. Auch hier ist es der Kampf des Geistigen und des Fleischlichen, des Sittlichen und Sinnlichen, des Himmlischen und Irdischen, und mit Sanftmuth und Nachsicht vermag man da mehr, als mit Härte und Strenge. Derjenige ist der beste Lehrer, sagte Socrates, der am besten gefällt. Und darum lehrt und erzieht die Kinder unter ihren Spielen, und wirket günstig auf Eure Mitmenschen durch Kenntnisse und Bildung, indem Ihr solche in ein gefälliges und anlockendes Gewand steckt. Und was ist anlockender und gefälliger als Mannigfaltigkeit, diese bleibende Eigenschaft alles dessen, was Mensch heisst und was den Menschen umgibt?

Natur, Geschichte, Künste und Wissenschaften sind da als reiche Vorrathskammern für denjenigen, der sich mit litterarischem Vortrage beschäftigt, ihm zur Auswahl für seinen Gegenstand. Heute dieser, morgen jener, für einen Jeglichen ist der grösste Ueberfluss da. Man fange nur an, man schreite nur fort, und nicht leicht wird, bei einiger Anstrengung, unser Werk so flüchtig sein, dass unser Geist Nichts daraus ziehen könnte, wenn man nur nicht das Vollkommene will, und gegen Andere nicht die Nachsicht vergisst, die man sich selbst so gerne erwiesen sieht. Aber, sagt man, wo bleibt denn das wahre, gründliche Studium? Dieses Flattern und Schweben über die mit Blumen bedeckten Felder menschlicher Kenntnisse und Wissenschaft ist höchst angenehm und verführerisch, aber es hat nothwendig Oberflächlichkeit zur Folge, und halbe Gelehrsamkeit ist manchmal nachtheiliger als Unwissenheit selbst. Was mich betrifft, ich habe die grösste Achtung für wahre und gründliche Gelehrsamkeit, so der Sache selbst willen, als weil so Wenige unsers Zeitalters derselben theilhaftig sind. Fürwahr, wenn alle Halbgelehrten und Oberflächlichen in der Wissenschaft sich des Schreibens und Redens enthielten, es würde stille, sehr stille unter den Menschen sein. Auch da ist nicht Alles Gold was glänzt; zudem aber gilt es hier die Frage nicht nach Gelehrsamkeit, sondern

nach gewisser allgemeiner Bekanntschaft mit den vornehmsten Dingen in der Natur und der Menschheit. Der litterarische Vortrag soll nicht von oben herab belehren, sondern dienstfertig und unterhaltend darbieten, was ihm nicht uninteressant scheint zu gemeinnütziger Verbreitung. Er ist nicht der Vorgesetzte, aber der Freund seiner Zuhörer. Er soll anlocken, den Willen lenken, und eigentlich zum Lesen und Forschen verführen. Er soll nicht abschrecken durch trockene Wissenschaft, sondern befriedigen, durch nützliche und angenehme Dinge sich liebreich hervorthun. Und dazu soll er in seiner Art mannigfaltig und variant sein. Und dies nicht allein dem Inbegriffe nach, sondern auch der Form nach, durch Prosa und Poesie, durch Charakter, Lebensalter, Erziehung und Studium der verschiedenen Vortragenden. Von einem Jeglichen kann man lernen, aus jedem Vortrage Etwas ziehen zum Nutzen oder zum Vergnügen. Sogar das Mangelhafte und Schwache kann vortheilhaft sein. Goethe, der grosse Goethe, begab sich manchmal aus seinem Studirzimmer ins Theater, obgleich er vorher wusste, dass das aufzuführende Stück nicht viel Gutes oder Unbedeutendes enthielt. Es ist gut, sagte er, dann und wann auf das Schlechte und Thörichte zu achten, damit man es selbst zu verbessern strebe und sich mit desto mehr Liebe dem Guten und Schönen nähere. So sprach der Mann, der mit Riesenkräften ausgestattet war und sich seiner Natur nach gegen Nichts kräftiger versetzte, als gegen alles Plaudern, Bekritteln, Tadeln und Kunstrichtern, sofern nicht vorher untersucht sei, ob man nicht vielleicht auch das Gute und Schöne mit dem Unkraute und den Disteln ausreisse, wovon man den Boden reinigen wolle.

Doch wir fahren fort und rühmen den litterarischen Vortrag als ein Werk des Friedens, als einen Mittelpunkt zu wohlgesinnten Zusammenkünften im öffentlichen Leben.

Derjenige, der Kraft besitzt, lässt sich nicht von dem Schwächern beleidigen oder unter die Füsse treten, und die Wahrheit duldet die Lüge nicht in ihrer Nähe, weil sie Wahrheit ist und Muth besitzt: daher gehen Wahrheit und Kampf stets in den welthistorischen Begebenheiten Hand in Hand. Betrifft es religiöse und politische Grundsätze, die in den Herzen ihren Sitz haben, und an welche die sittliche Freiheit der Menschen geknüpft ist, ist es ein Kampf auf Leben und Tod; so ist das Schlachtfeld die Wahlstatt. Sind es Fragpunkte aus dem menschlichen Wissen, die noch mehr die Sinne in Bewegung setzen, so entsteht ein Kampf mit Waffen daraus, die stechen, manchmal verwunden, aber selten tödten können, — der der Zunge und der Feder. Diesem allen nun ist der litterarische Vortrag fremd. In seiner Art ist er zu wenig gelehrt und philosophisch, um sich mit den Ursachen der Dinge zu befassen. Er ist ruhiger Beobachter, er theilt Begebenheiten mit, und verlangt nur Stille und Ruhe, um gelassen, selbst den heftigsten Kampf, erzählen

zu können. In den angstvollsten Momenten der Republik, als unser Vaterland durch den trübseligsten Zwiespalt im Innern zertheilt und zerrissen wurde, kamen stets die Rederykers * einträchtigen Sinnes zusammen, um die kirchlichen und politischen Zerspaltungen auf einige Augenblicke zu vergessen und durch litterarische Vorträge ihren Geist zu erstarken und zu erheitern durch belehrende und veredelnde Beschäftigungen. Und wir haben Ende des vorigen Jahrs von Rednern und Dichtern vernehmen können, wie Diligentia ** in unserer Stadt errichtet wurde und allmählig blühte, als unser Vaterland wie ganz Europa durch alle Revolutions-Uebel, Fremdherrschaft und Krieg gemisshandelt und zerrüttet ward. Aber warum unsere Blicke auf Vergangenes wenden! Erleben wir nicht eine Zeit des Tummelns und Wankens? Wo können wir in unsern Tagen dem entspringen, was in kirchlichen und politischen Streitigkeiten sich schon mehr und mehr entwickelt und vielleicht Partei nimmt, wenn es Gott nicht abwendet, für einen bevorstehenden traurigen Kampf? Selbst nicht einmal in der Absonderung, denn allenthalben strömen sich darauf beziehende Flugschriften in Menge herbei. Ein Jeder will Theil nehmen an den Begebenheiten des Tages. Blos unsere litterarischen Abende geben sich nicht damit ab. Diese gewähren uns einen Zufluchtsort der Ruhe, wo das Geistige, das da vorgenommen wird, ein Werk des Friedens ist.

Und da, wo Friede herrscht, ist Einigkeit und Gleichgesinnung. Die bürgerliche Gesellschaft wird von vielen Banden umschlossen und durchflochten; es sind dies aus Naturgesetzen oder Gewohnheit oder Nothwendigkeit geflochtene Bande; aber diese Bande halten oft die auseinanderlaufendsten Richtungen fest, und ziehen sich um die grössten Klüfte. Ja, wenn diese Bande losgemacht würden, würde Alles zusammenfallen, oder die Fesseln früherer Tage würden wieder klemmen und weh thun, während jetzt diese Bande dann und wann vielleicht nur drücken und uns erinnern, dass wir, wiewohl sanfter, denn doch immer gefesselt sind. In allen Dingen wird man stets fort und fort Stände und Stufen gewahren; und in der Gelehrten- und Künstlerwelt ist und bleibt eben sowohl Aristokratie als im Staate und den bürgerlichen Verhältnissen. Gleichwohl gibt es Orte, wo wesentliche, ächt humane Gleichheit herrscht, und darunter rechnen wir die litterarischen Zusammenkünfte. In den Zeiten der Rederykers trat der niedere Kaufmann vor dem Staatsmanne und Gelehrten auf, und Niemand ist unter uns, durch den die Stelle, von der ich jetzt die Ehre habe zu Ihnen zu reden, sofern er nur das Gute beabsichtigt, entweihet werden dürfte, wenn auch sogar ein Van der Palm hier gestanden und geredet hat. Bis in unsere Bethallen hinein ist man genöthigt, den ersten Ständen

* Die bekannten Rhetoriker im 16. Jahrhundert.

** Ein seit vielen Jahren im Haag auf geistige Bildung wirkender litterarischer Verein.

die besten Plätze einzuräumen, aber wer denkt an Unterschied des Ranges und der Verhältnisse, wenn man in einen litterarischen Hörsaal tritt? Da gilt nur ein Gesetz, das der Anständigkeit, nur ein Band, das der gegenseitigen Nachsicht. Was soll man nun denken von jenen Kindern unsers Zeitalters, die Alles, wie sie es nennen, zu der Culmination des 19. Jahrhunderts hinaufführen wollen, und unsere Zusammenkünfte in litterarischer und geistiger Art für thöricht und beschränkt halten, da es gerade diese Abende sind, die zunächst ein Bild von dem aufstellen, was sie für die öffentlichen Lebensverhältnisse wünschen: einen Ort namentlich der Freiheit, Gleichheit, Entwicklung und Bildung.

Drittens rühmen wir den litterarischen Vortrag als eine gute Gelegenheit für Viele um öffentlich zu reden und reden zu hören.

„Wenn sich der Mensch vor den Thieren durch Sprache unterscheidet, wie edel erscheint er dann, wenn er dadurch von seinen Mitmenschen bewundert wird.“ Ich weiss nicht was schwieriger ist, aber in der Gesellschaft zugleich höher steht, als Wohlredenheit. Es gibt hundert Dichter gegen einen wirklich gut Redenden. Man spricht umnennend über die Poesie: von den melodischen Tönen der Harfe, von dem Greifen in die Saiten, von dem Erklingen der Accorde. Jetzt, da allgemein die Poesie von der Musik geschieden ist, sollte man diesen oder dergleichen Ausdrücke lieber auf die Wohlredenheit beziehen, denn durch sie spielt unser Geist, mittelst der Nerven, auf den Sprachorganen, und gesegnet der Geist, der dieses musikalische Instrument rein berührt. Die meisten Menschen spielen falsch. Daher, dass man es im Allgemeinen in der Welt weiter bringt durch Schweigen als durch Sprechen, weil man so oft verkehrt spricht, sich verspricht und sich wegspricht. Durch Wohlredenheit vermag man Vieles und beinahe Alles im Privat- und öffentlichen Leben; sie ist ein Strom lebenden Wassers, das die Felder laben und erquicken, aber auch beschädigen und verheeren kann; sie ist dauerhafter als aus der Erde kommendes und in die Erde wieder kehrendes Gold, denn ihre Quelle entspringt in unserm moralischen Wesen und kann fortströmen von Jahrhundert zu Jahrhundert, von Ort zu Ort.

Die Wohlredenheit des Demosthenes war die einzige Kraft, die sein Zeitalter aus Verwelkung erhob und neues Leben in kalte und gleichgültige Gemüther strömen liess. Und in unserer Zeit hat es von einem Worte abgehangen und wird es vielleicht noch von einem Worte abhangen, ob die Ruhe eines ganzen Königreichs, ja vielleicht ganz Europa's, auf eine Reihe von Jahren gestört werde. Der Wille wenigstens eines ganzen Volkes beugt und wendet und kehrt sich unter dem magnetischen Einflusse O'Connel's, dessen einzige Kraft schon wieder das Wort ist, wodurch er bis dahin die Schwerter in der Scheide

hielt, nachdem er solche seit Jahren hatte wetzen und umgürten lassen zum Kampfe.

Aber Sie zucken vielleicht die Achseln, m. H., dass ich, über litterarischen Vortrag redend, solchen mit grossen Weltereignissen, worauf er sich nicht bezieht, in Verbindung zu bringen scheine. Nicht in Vielem, aber doch in Etwas steht er damit in Verbindung, und dieses Etwas darf nicht verachtsamt oder verworfen werden. Es gibt Männer, die es menschlicher Weise dem litterarischen Vortrag Dank wissen, dass sie auf den höchsten Stufen des Staates stehen. Und ohnedies, man soll sich nicht blos im Reden üben, um ein erster Redekünstler zu werden, denn diese Mühe ist meistentheils vergeblich, aber es gibt nichts was den Menschen mehr veredelt und bildet, als sprechen, so viel wie möglich gut sprechen, es sei bei öffentlichen Gelegenheiten, es sei in den täglichen Verhältnissen. Es gibt der Gründe viele, warum im Alterthum die Wohlredenheit ganz anderer Art war als im neuern Zeitalter. Allgemein gesprochen, möchte ich beinahe behaupten, dass die Wohlredenheit im Alterthum gemissbraucht wurde, in neuern Zeiten zu wenig gebraucht wird, namentlich in unsern Tagen, wo Jedermann lies't und denkt und schreibt, aber Niemand redet. Ja, gut und deutlich in einer Gesellschaft über eine Sache reden, öffentlich seine Meinung sagen, solche auf gute Gründe vertheidigen, gehört nicht unter die Rubrik der Anständigkeit. Ein Hervorstossen unbedeutender Fragen, ein Murmeln kurzer ausweichender Antworten, dies ist der Ton der grossen Welt. Erzählende Unterhaltungen in den langen Winterabenden, die den geselligen Zirkel belehrten und ergötzten, sind mit ihren freundlichen Erzählern zu Grabe getragen. Doch verzweifeln wir nicht, streben wir nur zu behalten was noch gut ist, und stehen wir fortwährend jedem Bemühen vor, wodurch gute und öffentliche Redekunst gefördert wird: zumal da man von Seiten des Staats und des höheren Unterrichtswesens nicht viel darauf achtet, obgleich sich auch das bessern wird. Preussen ist uns schon Anfangs des vorigen Jahrs hierin vorangegangen durch Ausfertigung eines Ministerial-Rescripts an alle Unterrichts-Anstalten jenes Staates, damit die grösste Sorge angewendet werde, dass die Jugend in der Wohlredenheit fürs praktische Leben geübt werde. Die Holländer sind langsam im Verändern und geduldig im Ertragen und Warten, ein ächt römischer Charakterzug unsers Volks, wodurch sie, wie das alte Rom, sich vor Vielem verwahrt haben und in der Welt gross geworden sind. Lassen macht alt, Dulden weise. Zudem, wir dürfen nicht Alles für uns verlangen: es bleibe auch Etwas für die Nachkommen.

Wenn ich reden hören rühmte als dem litterarischen Vortrag nützlich, so fasste ich hauptsächlich die Poesie ins Auge. Ehemals wurde sie gesungen, jetzt liest man sie. Ihre Haupteigenschaft ist gehört zu werden.

„Wie te traag, te loom van bloed,
Adem heeft noch stem,
Roer' myn Koude zangen niet.
Zy zyn dood voor hem." *

ist der Wille eines Tollens. Die beschreibende und erzählende Poesie des Alterthums und Mittelalters liess sich singen, die tiefer ergreifenden Gesänge der christlichen Kunst eignen sich dazu nicht. Und von der andern Seite, Poesie stille für sich lesen, wird von den meisten Menschen für ein unbedeutendes Etwas angesehen, wie ein Kunstgemälde, das Mangel an Licht hat. Es kann schön sein, aber man begreift nicht wodurch, man fühlt nicht warum. Wird jedoch dieselbe Poesie gut vorgetragen, dann bekommt Alles Leben, dann strahlt durch die beseelende Stimme Licht und Glut auf die Vorstellung, dann erst fühlt man, dass Poesie etwas Anderes, etwas Erhabeneres ist als Prosa, und der Dichter wie ein vorgezogenes Kind des Himmels erscheint. Mündlicher Vortrag ist für die Poesie erste Bedingniss, und wo wird dem mehr entsprochen als in litterarischen Gesellschaften? Ehrenwerthe Ausnahmen finden allerdings Statt, in der Regel jedoch ist Musik die einzige Kunst, die in geselligen Zirkeln dominirt, wenn etwa auch diese nicht durch Spiel oder Tanz verdrängt wird.

Viertens rühmen wir den litterarischen Vortrag mit Bezug auf unser Land besonders, und dies thun wir mit Ernst und Ueberzeugung, als ein aus den Zeiten der Altvordern auf uns übergegangenes und fortdauernd wirkendes Mittel zur Aufklärung und Bildung des wohlhabenden und blühenden Bürgerstandes.

Wenn ein Bewohner eines andern Welttheiles, welcher mit dem unserigen unbekannt wäre, mich vor eine Karte von Europa führte, und mich ersuchte, ihm von jedem Lande das Eigenthümlichste zu bezeichnen, worin es sich vor den übrigen unterscheide; so würde ich ihm, auf Spanien zeigend, erzählen von seinem romantischen Volkscharakter; ich würde Italien nennen und erwähnen seiner unsterblichen Künstler; Frankreich, und ich würde reden von seinem Nationalgeiste; England, und ich würde die Wunder herzählen seiner kolossalen Industrie. In Russland würde ich ihm den imperatorischen Willen des Kaisers sehen lassen; in Deutschland die tiefe Gelehrsamkeit, aber in Holland würde ich sein Entzücken erregen über den schönen und gebildeten Bürgerstand. Dieser Bürgerstand hat mit seinen Tugenden und seiner Intelligenz auf die welthistorischen Verhältnisse Einfluss gehabt. Bei weitem waren die meisten unserer grossen Männer im Staate und Kriege Bürgersöhne, und nicht blos waren einst unsere Hochschulen die ersten in der gelehrten Welt, blühte und stand bei uns das Theater in prangendem Ansehen, als dieses noch in andern

* Wer träge ist und plump, keinen Athem hat noch Stimme, der berühre meine Gesänge nicht, ihm sinds nur todte Worte.

Ländern in den kindlichen Elementen der Kunst verborgen lag, sondern hier beschäftigte man sich mit litterarischen Vorträgen, als diese im übrigen Europa, ausser etwa den academischen Vorträgen, noch etwas ganz Unbekanntes waren. Kräftig hat der litterarische Vortrag zur Bildung und Aufklärung unsers Volkes beigetragen und trägt noch fortwährend dazu bei. Alles was wir selbst erleben und erfahren, wird gewöhnlich und alltäglich, und erregt dadurch selten unsere Bewunderung und Entzückung. Nichts destoweniger ist und bleibt es bis jetzt etwas Einziges, dass die meisten unserer Landleute unter schweren und anstrengenden Geschäften für den Unterhalt ihres Hausstandes sorgen müssend, Winters treulich sich in den litterarischen Abendstunden finden lassen der *„Maatschappy tot Nut van 't Algemeen,"* * und dass es, was mehr sagen will, nichts Seltenes ist, diesen oder jenen Landmann irgend einen prosaischen oder poetischen Beitrag vortragen zu hören. Ich will nicht reden vom Süden, wo der niedere Volksstand weder lesen noch schreiben kann; aber davon bin ich gewiss, dass in deutschen und französischen Dörfern, wo es um den Volksunterricht besser steht, noch viel geschehen muss, ehe sie moralisch und physisch reif sind zu litterarischem Vortrag.

Zur Beantwortung stellt sich noch ein Einwurf dar, ein Einwurf, den man oft in unsern Tagen gegen Vieles vernimmt, das gut und lobenswerth ist, und wozu auch der litterarische *Vortrag* gehört: dass er nämlich Etwas aus dem vorigen Jahrhundert und also, sagt die Folgerung, für unser Zeitalter nicht mehr passend sei. Dass dies von vielen Dingen mit Wahrheit belegt werden kann, wird Niemand in Zweifel ziehen. In allen Dingen ist für das häusliche und öffentliche Leben so viel Neues und Gutes und Besseres entdeckt, dass es grosse Beschränktheit verrathen würde, wenn man das Bessere nicht gegen das Gute wählen und anwenden wollte; aber dann muss man auch anzeigen können — und dies ist bei dem allgemeinen Fortschritt von Vielem des Lebens sehr leicht zu thun — worin und warum das Jetzige das Vergangene übertrifft, und dann wendet man sich zu dem Bessern, weil es besser, nicht weil es neu ist; denn man würde viele neue Dinge unter uns anzeigen können, die schlechter als die alten sind. Im Ganzen vertheidigt es die Tauglichkeit menschlicher Dinge, wenn das Wort Jahrhundert dabei genannt werden kann, denn das wird nicht jeder menschlichen Einrichtung zu Theil. Was denn doch Zeit und Vergessenheit trotzt, ist über Gewöhnliches und Tägliches erhaben, und was sich nicht durch die Zeit begründet, wird auch nicht von der Zeit geschont. Seit dem Beginn der Dinge ist der Bildungs-

* Eine 1784 von dem Prediger *Niewenhuyzen* gestiftete Gesellschaft zu Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse, welche sich seitdem über das ganze Land bis in die Dörfer hinein in mehrere Abtheilungen verbreitet hat, und jetzt 13,000 Mitglieder zählt.

zustand fortgeschritten und hat sich mitgetheilt, von Geschlecht zu Geschlecht, durch Sprache und Schrift. Und ich glaube nicht, dass es Jemand gibt, der behaupten wollte, dass hierin eine Veränderung stattfinden könnte; so etwas ist nicht denkbar. Ich will zwar zugeben, dass da Viele sind, die für ihre Geistes-Cultur keines litterarischen Vortrags bedürfen, wie man sich in unsern Vereinen damit beschäftigt, weil sie darüber erhaben sind, oder dies wenigstens glauben, aber dann ist ihr Tadel über unser geistiges Treiben ziemlich egoistisch und unterscheidet sich nicht von der Handlungsart, wodurch derjenige sich lächerlich machen würde, der dem Hungrigen Speise und Trunk vorenthielte, weil er selbst gesättigt sei. Die meisten unserer jetzt bestehenden litterarischen Vereine rechnen ihren Anfang aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Aber sich mit Künsten und schöner Litteratur, und darunter mit litterarischem Vortrag zu beschäftigen, ist Eigenschaft des holländischen Volks gewesen, eine durch Wohlfahrt von der einen und durch Thätigkeit und häusliches Leben von der andern Seite entstandene und weiter enwickelte Eigenschaft, eine Pflanze, die eben so nothwendig bei uns wachsen und gedeihen musste als die Improvisation bei den Völkern des Südens. Diese sangen ex tempore, die Holländer dachten, betrachteten, schrieben und trugen vor. Unser Volkscharakter wird von Vielen, und namentlich in unsern Tagen, prosaisch bekennzeichnet. Aber ich stelle nicht in Zweifel, m. H., Sie stimmen mit Bilderdyk überein, dem Niemand tiefe Kenntniss unsers Volks und Landes absprechen wird, dass unser Volk poetisch ist. Poesie ist, nach der Bedeutung des griechischen Worts, die Kunst des Darstellens, und diese Kunst war unserm Volke eigen, es hat viel gearbeitet, viel zu Stande gebracht, viel überwunden, viel geschrieben, viel gedichtet. Poesie ist gesunder Verstand und kein kränklicher Zustand, der Ach und Weh ruft: darin waren unsere Voreltern, Gott Lob, sehr prosaisch. „Ach und Weh! So ruft unsere Zeit, mitten im Wühlen und Rumoren der Menschheit, die, hurtig fortschreitend, der Natur Geheimniss auf Geheimniss abgewinnet und damit das materielle und intellectuelle Leben bereichert und aufschmücket. Das Einzige, das man noch eilig im allgemeinen Drängen nach einem noch ungewissen Zielpunkte zu erhaschen vermag, ist die lyrische Laute, obgleich auch diese durch ihre Klänge den Geist der Zeit etwas höhern und ernstern Schwungs vorführt, ihn aber als schwermüthiger und unruhvoller bekundet als je der Fall war. Seit wenigen Jahren hat die Menschheit viel gelernt und erfahren, und es ist ihr als habe sie zu rasch vom Baum des Wissens genossen.“ Glücklich Derjenige, welcher der festen Ueberzeugung ist, dass die Geschichte durch die Menschen, aber auch ungeachtet der Menschen zu Stande kommt, und darum der Geist der Zeit der Geist Gottes nicht ist.

Und hiermit, m. H., sei es mir erlaubt, meinen Vortrag

zu beendigen, der, wenn auch nicht zur Rechtfertigung, dann doch wenigstens zur Vertheidigung unserer litterarischen Abende und unsers geistigen Lebens etwas beigetragen haben dürfte gegen den zermalmenden Zeitgeist unserer Tage. Die Axt fällt leicht in die Wurzel des stolzen Baumes, aber es ist weise Vorsicht, erst wohl zu überlegen, wess andern Schattens wir uns erfreuen können, wenn die ehrwürdigen Stämme ihrer Wurzeln entlöset sind. Wohlan, es ist der Schatten dieser Stämme, worunter wir so oft ausruhen und uns erholen durften von dem Mühen und Anstrengen unserer Tagesgeschäfte und Obliegenheiten, dass wir Ihnen die Worte der griechischen Weisheit zurufen, womit wir anfiengen: „Liebe das Gegenwärtige und strebe nach dem Bessern."

Die Mnemonik.

Mit besonderer Berücksichtigung der neuesten auf sie bezüglichen Schriften.

Von Dr. *Eyth*, Professor in Schönthal.

Es ist bekannt, dass zu Alexander dem Grossen einmal ein Künstler ganz eigenthümlicher Art sich verirrte. Derselbe verstand auf eine gewisse Entfernung Erbsen mit völliger Sicherheit durch eine enge Oeffnung zu werfen und bekam zum Lohne zwar nicht Gold, Edelsteine oder Tabatièren, aber, wie sich gebührte, — einen Sack voll Erbsen.

Seit jener Zeit hat sich das Virtuosenthum aller Art bis auf unsere Tage sowohl nach Quantität als nach Qualität in unglaublicher Weise gesteigert, und die fahrenden Ritter dieser Gattung durchziehen die civilisirte Welt nach allen Richtungen. Es wäre Unrecht, wenn man nicht zugestehen wollte, dass sie häufig etwas Bewunderungswürdiges leisten. Dagegen aber lässt sich auch behaupten, dass sie durch Effecthascherei und Gaukeleien auf einer Violin- oder Claviersaite (wie ihre dii minorum gentium auf dem Seile) zum Verderbniss des guten Geschmacks vielleicht eben so viel beitragen, als sie durch das aufmunternde Vorbild ihrer wirklichen Leistungen der Kunst nützen. Jedenfalls entspringt aus den Productionen der Meisten für die Menschheit neben dem ἀγώνισμα εἰς τὸ παραχρῆμα kein weiteres κλῆμα εἰς ἀεί.

Hiervon machte ein Virtuose seltener Art in den letzten Jahren eine schöne Ausnahme, — ein Mnemoniker — Carl Otto Reventlow, Candidat der Philologie aus Dänemark. Hatte sein unmittelbarer Vorgänger und College, Hirsch Dänemark, aus Warschau, der sich in seinen öffentlichen Ankündigungen selbst „Professor, Rabbi und Wundermann" zu nennen pflegte, die

räthsel- und erbsenhafte Geschicklichkeit besessen, jede beliebige Seite des Talmud herzusagen, und wenn man in das erste beste hebräische Buch den Finger steckte, anzugeben, welches Wort an dem so bezeichneten Orte vorkam, ohne irgend die betreffende Seite anzusehen (eine Kunst, welche Manche nur durch Clairvoyance zu erklären vermochten), so ist dagegen Reventlow's Kunst eine minder miraculöse, aber dafür eine lernbare, praktische, die ebensobald gute Früchte tragen wird, als sie bekannt sein und die Vorurtheile Derer, die Alles „beim Alten lassen" wollen, überwunden haben wird. Gewiss liegt es demnach in dem Kreise der Gegenstände dieser Blätter, dass wir über eine so vielversprechende Erscheinung selbst und über Einiges, das sich zunächst anreiht, einen kurzen Bericht liefern, der nicht sowohl eine graue lebensarme Theorie ausspinnen will, sondern sich vielmehr auf Wirklichkeit, Vorhandenes und Lebendiges bezieht. Wir gehen dabei von folgender Schrift aus:

C. O. Reventlow: Lehrbuch der Mnemotechnik nach einem durchaus neuen, auf das Positive aller Disciplinen anwendbaren Systeme. Stuttgart, Cotta 1843.

Was in dieser Schrift zunächst geeignet ist, überhaupt auf die Sache der Mnemonik aufmerksam zu machen, das können natürlich nicht Versicherungen ihres Urhebers und Vertreters selbst sein, da nach einem alten Sprichworte „ein jeder .... seine eigene Kappe lobt." Auch nicht einmal die eigenen Leistungen desselben können es sein, da diese etwa nur auf einer ungewöhnlich glücklichen Anlage des Gedächtnisses ruhen könnten, während die Angabe von der Mittheilbarkeit des Verfahrens nur Aushängeschild wäre, um ein desto grösseres Publikum zum Anhören und — Bezahlen aufzumuntern. Wirklich könnten auch jene Leistungen diesen Schein gar leicht erregen. Wenn unser Künstler sich eine halbe oder ganze Compagnie Rekruten, die neben der gleichen Uniform auch fast alle das nämliche Gesicht haben, ein- bis zweimal mit Namen benennen, dann das ganze Corps in wirrem Durcheinander sich mischen lässt und hierauf mit Sicherheit jeden Einzelnen dennoch wieder mit seinem Namen anredet; — wenn er aus einer Anzahl von mehr als 50,000 der schwierigsten Notizen aus allen positiven Wissenschaften sich nach Belieben abfragen lässt; — wenn er sich Aufgaben geben lässt, wie folgende, die wir aber nur nach ihrem Anfange beisetzen, während sie bis auf 105 verschiedene Data hinaufgetrieben wurden:

1. Sterno-kleido-mastoideus. 2. Magliabechi. 3. 134567. 4. Tomyris. 5. Hannover. 6. Sancho Pansa. 7. Confucius. 8. 358301341. 9. to be or not to be, that is the question. 10. $46^{145}/_{321}$. 11. Metastasio. 12. Il n'y a d'interêt pour les sciences de rendre le chemin qui y conduit aussi facile que possible u. s. f. bis 105;

wenn, sage ich, unser Künstler sich solche Aufgaben geben lässt,

und hierauf den ganzen Quark in jeder beliebigen Ordnung wieder hersagt; wenn er ferner neben einer Partie Schach zugleich sich Wörter aus allen möglichen Sprachen mit ihrer Bedeutung vorsprechen lässt, dieselben am Schlusse des Spieles nicht nur sämmtlich weiss, sondern daneben auch noch alle Züge hererzählt, die er selbst und sein Gegner auf dem Brett gethan, so hat er gewiss ein schwieriges Problem gelöst und ist ein Brettschneider von ganz besonderer Sorte. Allein, wie bemerkt, alles diess könnte nur riesenmässiges Talent, sein Kopf nur ein Heidelberger Fass sein, durch dessen Grösse die andern Fässlein bleiben, was sie zuvor schon sind, und wir haben auch wirklich nicht nur dieses, sondern sogar weit ungünstigere Urtheile von Charlatanerie und dgl. vernehmen müssen, — Urtheile, die oft nur den Neid oder die Unfähigkeit zur wirklichen Beurtheilung einer neuen bedeutenden Erscheinung darlegen. Freilich dass sich Etwas von Aufschneiderei, je in seiner Art, bei jedem herumziehenden Virtuosen einmischt, müssen wir als Natur der Sache zugeben, wie wir auch in R. eine ungewöhnliche angeborne Gedächtnisskraft annehmen müssen, aber das dritte, grösste und umfassendste Ingrediens in dieser Mixtur ist doch die mittheilbare, lernbare Kunst und dies gibt ihr einen hohen Werth, durch den sie verdient, officiell zu werden, wenn sie auch niemals eine Panacee und ein geistiges Unsterblichkeits-Elixir abgeben wird. Nun aber — wo sind die Beweise für diese Eigenschaft der Lernbarkeit? Sie liegen zunächst darin, dass R. nicht nur mnemonische Schauspiele und Vorstellungen gab, sondern sich an vielen Orten in die Lehranstalten verfügte und nach kurzer Zeit über die Fortschritte der Schüler die auffallendsten Zeugnisse von Lehrern erwarb, von deren ganzer Anzahl ihre Urtheilsfähigkeit Niemand beanstanden wird, wie zugleich von ihrer Mehrheit gewiss angenommen werden kann, dass sie nicht zum Voraus schon für die Person oder für die Sache R's irgend eingenommen waren. Solcher Zeugnisse liegen vor aus den Instituten von Stetten und Ludwigsburg in Württemberg, aus Mannheim, Cöln, Düsseldorf, Crefeld, Duisburg, Elberfeld, Barmen, Mainz, Giessen, Friedberg, Heidelberg, Augsburg, Nürnberg, Altdorf etc. — und zwar liegen sie vor nicht von der Hand einiger Winkelphilologen oder -Pädagogen, sondern von bekannten und anerkannten Männern, wie Strebel, Ph. Paulus, Grashoff, Heinen, Rein, Landfermann, Hantschke, Kruse, Wetzel, Geist, Braubach, Soldan, Mönnich etc. Haben solche Männer sich einstimmig dahin erklärt, dass „das, was Hr. R. leistet, nicht sowohl die Wirkung eines natürlich starken Gedächtnisses, als vielmehr und vorzugsweise Ergebniss seines Verfahrens ist“ — dass diese Methode „eine vortreffliche Sprach- und Denkübung und zur Anwendung im Schulunterricht geeignet ist, besonders da, wo es gilt, geographisch-statistische Notizen, geschichtliche Daten u. s. w. einzuprägen, und dass sie einleuchtend beweist, wie die Kraft

des Gedächtnisses nicht auf dem mechanisch-materiellen Grundsatz der Wiederholung allein beruht, sondern auch und weit mehr auf der Verstandesoperation des Vergleichens, Beziehens, Vergesellschaftens etc.“ — so machen es diese Erklärungen allein schon jedem denkenden und gewissenhaften Lehrer zur Pflicht, von einem Gegenstande Notiz zu nehmen, der als neue Erscheinung zwar noch an mancherlei Unvollkommenheiten leiden mag, aber gewiss, wenn Etwas, eine gegründete Hoffnung hat, alt zu werden und in der Zukunft fortzudauern.

Als „neue“ Erscheinung, „neues System“ führt Hr. R. seine Mnemotechnik ein und kann dies nur erweisen durch eine Darlegung dessen, was vor ihm in seinem Felde vorhanden war. Sein Buch beginnt demnach mit einer „Geschichte der bekanntesten mnemotechnischen Systeme,“ an welche sich, da er das Frühere mit einem Andern zu vertauschen für nöthig fand, unmittelbar eine „Kritik“ derselben anschliessen muss.

Simónides von Keios galt bei den Alten für den ersten Mnemoniker, indem er nach dem Einsturze eines Hauses, wobei alle Leichname bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt wurden, aus dem Orte, wo man die einzelnen Leichname fand, die Personen bezeichnete, und hiedurch auf die Localmethode geführt wurde, welche sich bestimmte Plätze merkt und in dieser, vermöge der Einbildung, das, was man behalten will, niederlegt. Obgleich nun ausser Simonides mehrere Griechen dieser Kunst sich widmeten, so hat sich indessen nur erst von Aristoteles eine einzige vollständige Abhandlung über das Gedächtniss erhalten, in der sich jedoch nur Andeutungen der eigentlichen Mnemonik finden. Ausführlicher sind die Römer. In den rhetorischen Büchern an Herennius, deren Verfasser vielleicht Hortensius ist, findet sich eine ausführliche Stelle III, 16—24, in welcher die Lehre von den Gedächtnissplätzen sehr genau dargelegt wird. Eine ähnliche hat Cicero de oratore II, 86—88 und Quintilian in den Institutiones oratoriae XI, 2, wobei er zugleich an die bekannten Beispiele von Themistocles, Mithridates, Crassus und Cyrus erinnert und unter seinen Bedingungen des Erfolgs namentlich auch gute Gesundheit und Verdauung verlangt.

Diese alten Theoretiker, die Väter der meisten spätern, begründeten, wie man sieht, ihr ganzes System auf die Behauptung, dass Eindrücke des Gesichts am stärksten auf die Seele wirken. Auf diesem Fundamente erbauen sie sich eine „mnemonische Stadt“ mit ihrer Imagination, und dieselbe bestand gewöhnlich aus 10 Quartieren, jedes Quartier aus 10 Häusern, jedes Haus aus 10 Zimmern, deren endlich jedes 50—100 Quadrate oder Plätze enthielt, welche mit stereotypen Bildern ausgefüllt waren, an die man die zu behandelnden Gegenstände anknüpfte, so dass man z. B. um Hans Sachs zu merken, etwa dem Kameelsbilde auf dem 24sten Platze des 16ten Zimmers in der Gedankenanschauung einen Sack auflegte u. dgl. — ein Verfahren, das freilich oft

sehr unvollständig bleiben musste und ohnehin jeden Augenblick in Lächerlichkeiten verfiel, wie denn überhaupt die alten Anweisungen grossentheils auf das Commandowort: „lerne! übe dich! wiederhole! halte Diät!“ zurückkommen.

Nach Roms Fall ist die Mnemonik fast spurlos verschwunden. Der Franziskaner Roger Baco zog sie zuerst wieder ans Licht und seit dem 12. Jahrhundert wurde sie Gegenstand von sehr vielen Abhandlungen, von denen wir wenigstens noch lere Titel, auch sonstige Curiositäten in Vorschrift oder Widerlegung haben. So schlägt ein alter Franzose vor, die Gegenstände an das Bild schöner Damen zu knüpfen, wodurch das Gedächtniss mächtig angeregt werde, und ein anderer Autor, welcher so viel Vertrauen zu seiner Sache hat, dass künftig werde „die Wolle von dem Esel geschoren werden“ — empfiehlt besonders „rothen Wein, Hennen, Kapaunen, kleine Vögel, junge gebratene Hasen, item Quitten und Nüsse zum Desert“ als bedeutendes Stärkungsmittel des Gedächtnisses; — ein Dritter will sogar, dass seine Schüler sich häufig betrinken, und dann Vomitive nehmen, um den Magen sauber zu halten, — während auf der andern Seite die Gegner, zum Theil besonders die Geistlichkeit, Zauberei und Teufelswerk in der Mnemonik zu finden glaubten, wider die grosse Diät, welche selbst Wahnsinn befürchten lasse, eiferten und sich schliesslich dahin aussprachen, dass Gott von keinem Menschen mehr verlange, als seine natürliche Gedächnisskraft vermöge.

Leibnitz war es, der in einem langen verborgenen lateinischen Aufsatze zuerst dasjenige niederlegte, was in neuester Zeit das Wesentliche der Mnemonik bildet, so dass diese Kunst in ihrer jetzigen Gestalt durch ihn ebenso eine Vergangenheit hat, wie sie gewiss eine Zukunft haben wird. Aehnlich sind die Versuche eines Engländers: Richard Grey. Im Jahr 1811 kam ferner eine praktische Gedächtnisskunst nach Feinaigle heraus, die an Geschmacklosigkeit zu grossartig ist, als dass wir nicht ein Beispiel hievon beizubringen versucht sein könnten. Die Landkarte wird von ihm in Quadrate getheilt, je mit einem stereotypen Bilde. Das 25ste Quadrat enthält u. A. die Städte Madrid, Barcellona, Toulouse, Bordeaux, Rochelle, Brest, Rouen, Paris; das stereotype Bild ist ein Löwe. Nun stellt man sich vor: Madrid sei die Mutter (*mater*), d. h. der Geburtsort des Löwen, der von dort aus, um Beute zu suchen, einen „Burzelbaum“ nach Barcellona macht, dann nach Toulouse streift, um hier eine Laus zu fangen, hierauf in Bordeaux im rothen Wein sich betrinkt, so dass er in einem Rausch (Rochelle) einschläft, folglich nachher um so mehr pressiren muss (Brest), aber überall sehr roh ankommt (Rouen), und jetzt zu Paris sich befindet.“ Dies verba ipsissima. Wenn bei solchem Unsinn die Mnemonik keine Geltung gewinnen konnte, so wird sich Niemand darüber wundern. Nicht viel besser ist das mnemonische Werk von Freiherrn von Aretin, der um z. B. das Wort:

Entomologie zu merken, Folgendes nöthig hat: I. Behufs der Anfangssilben 1. eine Ente, 2. einen Topas, 3. einen Morast, 4. ein Logis, 5. einen Giebel; sodann II. seine 5 ersten stereotypen Ordnungsbilder, als da sind: 1. Baumstamm, 2. Gans, 3. dreieckiger Hut, 4. Violinspieler, 5. Schlange. III. Die Anknüpfung von I an II durch Sätze, wie z. B. eine Ente fliegt auf einen Baumstamm, eine Gans verschlingt einen Topas etc. etc. Nach all diesen Kraftanstrengungen hat man endlich das Wort: Entomologie, gemerkt. Parturiunt montes. Der Leser wird schwerlich begierig sein, zu erfahren, wie Aretin sich die Zahlen aneignet. Und doch hat derselbe an mehreren andern, und noch 1842 an Mailàth, gründliche Copisten und Compilatoren gefunden. Unendlich zweckmässiger sind die Arbeiten des Franzosen Aimé Paris und der Brüder Castilho, wie auch die des früheren polnischen Generals Bem und endlich Audibert's, welche sämmtlich unter einander nahe Vettern sind und einer ausführlicheren Berührung hier schon desswegen nicht bedürfen, weil sie ihren wesentlich brauchbaren Seiten nach in R's Methode selbst mit den angemessenen Verbesserungen und Erleichterungen aufgenommen sind.

Somit stehen wir bei Reventlow, den zuerst der alte Aufsatz Muret's: „de quorundam admirabili memoria" noch vor seinen Studienjahren, 1834, auf die Existenz einer Mnemonik aufmerksam machte. Nach kleineren Versuchen betrieb er seit 1836 die Sache hauptsächlich nach Aretin, doch erst seit 1839 mit grösserem Ernst, und trat schon 1840 in Deutschland als Lehrer seiner Kunst auf. Durch das Misslingen einiger Aufgaben in Carlsruhe (in Folge einer Gemüthsaufregung) fand er sich veranlasst, auf einige Zeit sich in die Einsamkeit von St. Blasien auf dem Schwarzwalde zurückzuziehen, um dann im Dec. 1841 mit einem — auf die „Energie des Willens" gegründeten, vor ähnlichen Beschämungen gesicherten, eigenthümlich ausgebildeten Systeme aufs neue aufzutreten.

Das Wesentliche des Systems besteht darin, dass dem Gedächtniss nur „Begriffenes" dargeboten, jede Operation desselben auf eine Verstandesoperation des Abstrahirens, Reflectirens, der Vergesellschaftung, des Harmonirenden und Contrastirenden zurückgeführt und jeder Nichtbegriff in einen Begriff verwandelt wird. In dem letztgenannten Punkt besteht der Mechanismus der Methode, welchen jeder Einzelne sich zu einer gewissen Fertigkeit durch Uebung erheben muss, — eine Sache, die übrigens so beschaffen ist, dass sie ganz leicht der Individualität dieses Einzelnen sich anschmiegt.

Zu den Nichtbegriffen gehören vor Allem die Zahlen. Um diese auf Begriffe zu bringen, d. h. in Wörter zu verwandeln, ist nöthig, jeder einzelnen Ziffer einen oder einige Buchstaben gleichbedeutend zu setzen. Hieraus entsteht für Reventlow aus sinnreichen Gründen, deren nähere Anführung wir

jedoch hier übergehen müssen, folgendes (von uns in abgekürzter Form gegebene)

Schema.

0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
l	t	n	m	q	s	b	f	h	g
z	d	v	w	r	sch	p	ph	j	c, k, ck.

Nach diesem Schema kann jede, z. B. chronologische Zahl ganz leicht in Consonanten dargestellt werden, welche sodann mit nichtzählenden, gleichgiltigen Vocalen so ausgefüllt werden, dass dadurch ein Wort entsteht. Dieses sogenannte numerische Wort ist um so vollkommener, je inniger und näher die Beziehung ist, die es zu der Sache hat, welcher die, in dem Worte verborgene, Zahl angehört. Und hier ist es nun nicht nur ein angenehmes Spiel der Phantasie, sondern ist es in der That in sehr vielfacher Weise eine förderliche Uebung jeder Geisteskraft, alle die verschiedenen Begriffe, die für gegebene Consonanten eine Möglichkeit sind, schnell wie mit Einem Blicke zu übersehen, die Verwandtschaftsgrade derselben zum Gegenstande zu prüfen und dann endlich die nächsten Geistesverwandten unzertrennlich und gleichsam ehelich mit einander zu verbinden.

Wir führen zunächst nur einige Beispiele an, um zu zeigen, wie Zahlen zu Wörtern umgestaltet werden.

925 = g-n-s, c-n-s, ch-n-s, k-n-s,
g-v-s, c-v-s, ch-v-s, k-v-s,
g-n-sch, c-v-sch, th-v-sch, k-v-sch etc.
gibt: Gans, Genserich, cynisch, canus, keine Seele, gavisus, cavus, konisch, caves, Censur etc.

2091 = eine Lichtscheere; **925** Constitution; **425** ironisch; **14'115,000** = der deut. Zollverein; **5'''909,845''029,439'513,564** = es glich ihr schlanker Wuchs dem Speer.

Die letzten Beispiele zeigen deutlich genug, wie leicht es bei dieser Methode ist, überhaupt selbst die grössten Zahlen zu behalten, wenn man sie in Wörter, oder gar in einen zusammenhängenden Satz gefasst hat, besonders wenn diese Substitutionen noch in innerer Beziehung zu dem Gegenstande stehen.

Das letztere muss besonders stattfinden bei der Anwendung des Verfahrens auf Chronologie, wovon nun R. im Verlauf seiner Schrift ungefähr 250 Beispiele gibt unter ernstlicher und begründeter Verwahrung gegen den albernen Vorwurf, dass man bei diesem Wege noch mehr zu lernen habe, als sonst, während doch seine „vielfache“ Erfahrung ihn überzeugt habe, dass sogar der „trägste“ Kopf in $1\frac{1}{2}$ Stunden nach der neuen Methode sich gegen 300 Data aneignen könne. „Wozu Jene ein Jahr brauchen (sagt er wohl etwas hyperbolisch), dazu ist für den, der unsre Methode befolgt, ein Tag hinreichend.“ Er selbst macht sich anheischig, innerhalb eines Monats 20,000 Namen und Zahlen einzuprägen.

Es folgt nun eine Anweisung, wie neben dem Jahre zugleich

noch Monat und Tag im Gedächtniss festgehalten werden könne, hierauf eine ähnliche für Geographie und Statistik, je mit einer grössern Anzahl von Beispielen, ferner eine dito für Gegenstände, die im Zollverein zollbar sind, für specifische Gewichte in der Chemie, für Capitalsummarien, Citate u. dgl. aus der Bibel, aus Homer, aus dem württembergischen Strafgesetzbuch, den Pandecten, dem Code civil, der französischen Charte; ferner eine Anweisung für Bibliologie, Nomenclatur etc. Das Behalten einer zusammenhängenden Reihe von Namen, Perioden, Gedichten, Anecdoten geschieht durch Auffindung der Beziehungen, welche zwischen den einzelnen Schlagwörtern stattfinden, und bildet, wie „die Verbindung des Namens mit der Person," und „das Einprägen der Bedeutung von Vocabeln aus fremden Sprachen" einen besondern nicht unwichtigen Abschnitt, gegen welchen die „mnemotechnischen Erholungen," die den Schluss des Buches bilden, in keine weitere Betrachtung kommen können.

Soviel von dieser Schrift, welche in Deutschland einer fast unbekannten Sache die geeignete Bahn zu brechen sucht! Wir haben über sie möglichst objectiv und nach unserem Grundsatze berichtet, dass man bei einer neuen Erscheinung, in welcher das Gute und Brauchbare vorherrscht weit besser thut, zuerst vor dem grossen Publikum ihre Schattenseiten und Unvollkommenheiten mit dem Mantel der Liebe zuzudecken, weil sonst Mancher, der Vieles daraus hätte lernen können, a priori von einer näheren Kenntnissnahme der Sache abgeschreckt wird. Indessen ist bereits eine schärfere Kritik geübt worden durch die Broschüre:

Reventlow und die Mnemonik, und die Mnemonik und die Schule. Von Dr. C. W. Nauck, Prorector zu Cottbus. Cottbus 1844, bei E. Meyer.

Es ist dies eine Broschüre, welche viel gewandter geschrieben ist, als der erste Anblick ihres Titels zu versprechen scheint, und in welcher der Verfasser, selbst schon seit längerer Zeit in kleinerem Maassstabe Mnemoniker für sich und für sein Lehramt, auf der einen Seite zwar mit unverholenem Danke die Förderung zugibt, die ihm durch R. zu Theil geworden ist, auf der andern aber auch dessen Mängel etc. in sehr offener Weise rügt. Wenn R. (so führt er aus) für seine „Mnemotechnik" (richtiger: Mnemonik) als Motto den Satz gewählt habe: *plus* habet haec ars in recessu, quam in prima fronte promittit — so würde das Wahre hievon nur der Satz sein: *minus* habet hic liber in recessu, quam in prima fronte promittit. Denn R's Verfahren sei nicht „durchaus neu," sondern nur das modificirte des Franzosen Aimé Paris; es sei nicht auf „alle" Disciplinen, und auch, wo es stattfinde, nicht so ganz auf „das" Positive derselben im weitesten Sinne anwendbar, oder von dem Verf. angewendet worden (ohnehin sei es noch weit entfernt, ein „System" zu sein. Nicht einmal über das Princip habe R. ein klares Bewusstsein, indem er stets von Begriffenem u. dgl. rede, während doch das Princip

nicht das der Intelligenz, sondern nur der Association und Cohärenz genannt werden könne. Manche Theile der Mnemonik, z. B. die voces memoriales etc. vermisse man gänzlich. R. verlange hauptsächlich „individuelle“ numerische Wörter, während allgemeine, objective allein die tauglichen seien. Ein verheissenes mnemonisches Lexikon von 60,000 (oder nach neueren Angaben von 120,000) Substitutionen individueller Art werde keinen grossen Nutzen stiften. Bei einzelnen Rubriken gebe R. auch nicht ein einziges Beispiel, sondern häufig nur kurze Andeutungen mit dem Versprechen einer spätern Auseinandersetzung, ohne dass man zu errathen vermöge, wo sie jemals besser gesucht werden könne, als in einem Lehrbuch der Mnemonik selbst. Item: nach der Materie rügt Hr. N. „das Ungeordnete, Planlose, Unsystematische des ganzen Buches,“ — nach der Form eine gewisse „marternde Geschwätzigkeit, eine διάῤῥοια τῆς κεφαλῆς, dabei ein „arrogantes, suffisantes und burschikoses Wesen,“ einen ungebührlichen „Hohn und Uebermuth“ selbst gegen achtbare Männer, der sich für einen „Candidaten der Philologie, welcher zuweilen — im Griechischen, Lateinischen etc. — eine „stupende Ignoranz“ verrathe, am allerwenigsten geziemen wolle. Es ergebe sich, dass man ein ganz tüchtiger Mnemoniker und doch ganz ungründlich und oberflächlich sein könne und hiemit sei am besten jeder Ueberschätzug der Mnemonik vorgebeugt.

Man sieht, dass Hr. N. kein Schwärmer für das „neue System“ ist und dass er den grossen Brumbass recht tüchtig und scharf zu streichen versteht. Um so mehr wird man aber auch sein Zeugniss beachten müssen, dass die Mnemonik „weder zu verachten, noch zu vernachlässigen sei, besonders für den praktischen Schulmann.“ Denn „durch dieses Verfahren, bei der Geschichte zunächst (sagt er), werden alle Geisteskräfte gleichmässig beschäftigt, geübt und gesteigert, ja selbst die trägsten Köpfe mit Lust und Liebe für den Unterricht entflammt; das Gedächtniss selbst aber, einmal ins rechte Geleis gebracht, leistet auch in andern Beziehungen Ueberraschendes und fast Unglaubliches. Desswegen werde er fortfahren, Mnemonik zu treiben und zu benützen, und denke, dass die Gegner bald gezwungen seyn werden, gleichfalls ihre Sohlen zu beflügeln.“

Recht und billig war es, dass bei dem immerhin vorherrschenden negativen Charakter der fraglichen Broschüre doch auch ein gleichförmiger positiver nicht fehlt. Hr. N. hat für mehrere Fächer, besonders aber für Chronologie eine nicht unbedeutende Anzahl von numerischen Wörtern mitgetheilt, unter welchen sehr viele trefflich gelungene sich finden, welche, da sie noch kein Ganzes für sich bilden, einen erhöhten Werth durch die Liberalität ihres Verf. gewinnen, womit er dem Ref. gestattet hat, eine Auswahl aus denselben einem anderen Ganzen einzuverleiben. „Nicht ein Wörterbuch (ruft er aus), sondern „mnemonische Zeittafeln“ sind von Nöthen, in denen der Lernende das

Wissenswürdigste in den besten Schlagwörtern fix und fertig habe. Hic Rhodus, hic salta!“ Und dieses sein Verlangen wurde wenigstens in unvollkommener Weise befriedigt. Denn (wie ich aus brieflicher Mittheilung von diesem mir zuvor gänzlich unbekannten, nun in der gleichen Sache freundlich verbundenen Manne weiss) an demselben Tage, an dem seine Schrift und diese Stelle mit ihr ausgegeben wurde, kam ihm mein kleiner Versuch zu Handen, welcher unter dem Titel:

Mnemotechnische Geschichtstafeln zum Gebrauche für Lehranstalten von Dr. Ed. Eyth. Stuttg. bei Belser 1841. (Preis: einzeln 15 kr. oder 4 ggr. in Partien 12 kr. oder 3 ggr.)

eben um jene Zeit erschienen war. Diese Schrift enthält ungefähr 900 numerische Wörter und ist so eben nach 3 Monaten in 2ter Auflage erschienen — Beweis genug, dass das lehrende Publicum die neu angeregte Methode trotz der Unvollkommenheiten des Anfangs praktisch findet, aber auch Aufforderung genug, möglichst das Unvollkommene zu bessern, wie denn diese 2te Auflage schon über 200 Berichtigungen, Zusätze und Verbesserungen enthält, welche ich zum Theil nahen und fernen Freunden der Sache verdanke. Denn der Einzelne wird auf diesem Gebiete niemals allein etwas nach allen Seiten völlig Befriedigendes liefern können, aber vereinigte Kräfte werden es allmählig thun. Darum kommt sehr Vieles darauf an, dass nicht eine Menge Einzelner solche Geschichtstafeln herausgibt, wovon die Folge wäre, dass in allen einiges Gute sich finden würde, aber nirgends — ohne heilloses Plagiat — ein befriedigendes chronologisches Schulbuch sich bilden könnte, welches die Gesammtheit des einzelnen Guten umfasste. Desshalb erlaube ich mir im Interesse der Sache an diejenigen Lehrer, welche sich überhaupt mit diesen Gegenständen befreundet und selbst mehr oder weniger mit Auffindung von Substitutionen beschäftigt haben, die ergebenste Bitte, mir das Gelungenste derselben mittheilen zu wollen, um es seiner Zeit meiner kleinen Schrift, welche als die erste ihrer Art gleichsam die Grundlage bilden würde, einzuverleiben. Ich erlaube mir auch beizufügen, dass für solche Beiträge, über deren Aufnahme ich mir als quasi Redacteur die Entscheidung natürlich vorbehalten müsste, das *dreifache* Honorar von demjenigen, welches ich selbst erhalte, ausbezahlt werden würde.

Es ist noch übrig, durch einige Beispiele für Solche, denen das Ganze neu ist, die Sache zu veranschaulichen. Die numerischen Wörter sind verschiedener Art. Die einfachste Art ist diejenige, in welcher

1. *der Name selbst* die Zahl enthält.

653 Psammitich. — 565 Aesopus. — 505 Aeschylus. — 112 Teutonen. — 24 Virgil. — 21 Ovid. — 8 Horaz † — oder nach Christus: 619 Abt Gallus. — 1643 Barometer. — 1792 Convent etc. und viele andere Wörter enthalten, wie gesagt

die Zahl selbst, indem man von vorn herein die Consonanten nach obigem Schema in Zahlen zurücksetzt, wobei nur zu bemerken ist, dass die Tausender und von 1789 an auch die Hunderter ohne Irrung weggelassen werden können. Eine weitere Art gibt

II. *verwandte Namen*, z. B.

183	v. Chr.	Philopömen † in Messenien	Ithome (Hauptstadt in Messenien.)
63	„	Syrien u. Palästina, römisch (durch)	Pompejus.
9	n. Chr.	Arminius	Cherusker.
15	„	Germanikus Kriegszüge .	Idistavisus.
610	„	Muhamed	Abdallahs Sohn.
1096	„	Erster Kreuzzug	Zug Bouillons.
1304	„	Petrarca	mea Laura.
1308	„	Eidgenossenschaft . . .	Wilhelm Tell.
1492	„	Columbus	der Genuese (4 Ziffern).
1789	„	Revolution	Jacobiner (2).
1795	„	Dritte Theilung Polens .	Kosziusko.
1798	„	Napoleon in Aegypten . .	Cahira.
1810	„	Spanich-französischer Krieg	Talavera.
1841	„	Dannecker †	Ariadne (s. Hauptwerk).

III. *Wesentliche Theile und Beziehungen des Gegenstandes*, z. B.

1500	v. Chr.	Mosis Gesetzgebung . .	„du sollst!“
1194—84	„	Trojanischer Krieg . .	die griechis. — Heere.
716	„	Numa	fit pax.
510	„	Tarquinius der Stolze vertrieben	Stolz.
450	„	Perikles	ars, litterae.
112	„	Jugurtha	dat nummos.
1536	n. Chr.	Calvin in Genf . . .	sum praedestinatus.
1772	„	Erste Theilung Polens .	affines.

IV. *Urtheile.*

404	v. Chr.	30 Tyrannen in Athen .	Quäler.
342—290	„	Samniter gegen Rom .	waren — unglücklich.
301	„	Schlacht bei Ipsus . .	Welttheilung.
256	„	Regulus in Carthago .	via aspera.
202	„	Hannibal bei Zama . .	nolens.
814	„	Ludwig der Fromme (u. seine Söhne) . . .	Hader.
1254	„	Rheinbund v. 80 Städten	vis Rheni.
1429	„	Johanna von Orleans verbrannt	arme Dirne! (letzteres Wort mit Bezug auf die engl. Verunglimpfungen.
1436	„	Buchdruckerkunst . .	arma pacis.

1793 n. Chr.	Telegraphen	Communication.
1824 „	Byron †	verwegen (in Leben u. Wort).

V. *Vergleichungen.*

2349 v. Chr.	Sündfluth	ein Meergrab.
1305—1376 n. Chr.	Päbstliches Exil . .	wälsches - Amphibium.
1624 „	Richelieu Minister .	Punier.
1653 „	Cromwell Protector .	Paschamässig.
1815 „	Napoleon bei Waterloo	Hedschra.

VI. *Burleskes.*

421 v. Chr.	Gerber Cleon fällt bei Amphipolis	Rindshaut.
1066 n. Chr.	Wilhelm der Eroberer landet .	zappelt (am Boden bei seinem Falle).
1535 „	Bockhold in Münster	sum sartor.
1740 „	Friedrich II. von Preussen . .	„Fritz.“

Doch genug der Beispiele! Ich denke, wenn die pädagogischen Leser dieser Blätter etwa einen Versuch machen wollen, indem sie ihre Schüler in 2 Hälften theilen, wovon die eine Hälfte die obigen Zahlen als Zahlen, die andere in numerischen Wörtern (deren Auflösung sich geläufig zu machen, eine ganz kurze Mühe erfordert) zu erlernen hat, so werden sie sich alsbald überzeugen, dass es eine Mnemonik gibt und dass eine Mnemonik wünschenswerth und nützlich ist. Fragmentarisch und im Kleinen wird sie fast überrall getrieben; im grösseren Maassstabe muss sie erst von den Todten erweckt werden und das kann am Leichtesten bei dem Geschichtsunterricht geschehen, besonders in der angedeuteten Weise. Es ist diese Weise jedoch bei weitem nicht die einzige, sondern die Praxis selbst liefert noch eine Menge weitere Sacktuchsknoten für das Gedächtniss, welche eine Sammlung, Richtung und Anordnung verdienen, der wir vielleicht (wenn ich ausplaudern darf —?) in einer „Mnemosyne“ von Dr. Nauck entgegensehen dürfen. Ich will der Kürze halber weder von voces oder versus memoriales, noch von Anderem dieser Art reden, sondern nur noch in wenigen Beispielen darauf hinweisen, wie oft die Verhältnisse der Zahlen an sich schon das Behalten erleichtern. Es unterscheiden sich auch hier etwa folgende Fälle:

I. *Gleichheit.* z. B. bei der Zahl:

14.	*14* Augustus, erster römischer Kaiser †.
	8*14* Karl der Grosse, erster deutscher Kaiser †.
	18*14* Napoleon, erster franz. Kaiser, † politisch.
68.	5*68* Alboin, Begründer des Lombardenreichs.
	7*68* Karl der Gr., Zerstörer des Lombardenreichs.
53.	*753* v. Chr. (nach Einigen) Rom erbaut.
	4*53* n. Chr. Attila †.
	10*53* Trennung der röm. und griechischen Kirche.
	13*53* Cola di Rienzi, römischer Tribun.
	14*53* Zerstörung des oström. Reichs durch die Türken.

II. *Umkehrung.*

37 u. *73.* 337 Constantin M. †.
973 Otto II. Kaiser.
1073 Gregor VII. Pabst.
1137 Conrad III. Kaiser.
1273 Rudolph von Habsburg.
1437 Albrecht II. (ununterbrochene Habsburger).

1346 u. *1436.* *1346* Schiesspulver erfunden.
1436 Buchdruckerkunst erfunden.

1439 u. *93.* 1439 Friedrich III. } Kaiser.
1493 Maximilian I. }

987 u. 1789. *987* Hugo Capet gründet das franz. Königthum.
1789 Revolution zerstört es.

III. *Fortschreitung.*

16. 17. 18. 1416 Mitte des Concils von Constanz.
1517 Reformation.
1618 Dreissigjähriger Krieg.

IV. *Aehnlichkeit.*

911 Ludwig das Kind † (Ungarneinfälle).
933 Merseburg. } Ungarnschlachten.
955 Lechfeld. }
1066 Hastings. Schlacht bei —
1077 Canossa. (Heinrich IV.)
1099 Jerusalem erobert.

Doch genug für diessmal! Vielleicht findet sich später Zeit, noch weitere Vortheile auch für andere Disciplinen mitzutheilen, jedoch nur in der einfachen Absicht, um einen mnemonischen Tauschhandel zu eröffnen, bei welchem hoffentlich jeder Theil nur gewinnen wird.

Der Anschauungsunterricht in der Volksschule.

Man sollte meinen, über die Aufgabe der Volksschule, so wie über die Mittel zur Verwirklichung ihrer Zwecke könnten heut zu Tage keine divergirende Ansichten unter den Schulmännern mehr herrschen, nachdem seit mehreren Jahrzehnten so viel geschehen ist, um mehr Bewusstsein in alle Bestrebungen zu bringen, und die Aufgabe der Volksschule, ihrer eigentlichen Natur nach, immerhin nur eine sehr einfache sein kann. Und doch ist dem nicht so; denn noch vermissen wir gar sehr die innere lebendige Einheit in dem Wirken und zwar sowohl hinsichtlich der Thätigkeit der Lehrer, als in Betreff der Forderungen und Vorschriften von Seiten der Behörden. So ist z. B. der Anschauungsunterricht in der Verordnung und dem Lehrplan über das Volksschulwesen im Grossherzogthum Baden nicht als Lehrgegenstand vorgeschrieben, und dennoch findet man denselben in vielen Schulen, theils aus freiem Willen der Lehrer, theils auf Anregung ihrer Vorgesetzten eingeführt. Aehnlich verhält es sich mit der Formenlehre, dem Zeichnungsunterrichte u. s. w., lauter Beweise (die freilich auch in verschiedenen andern Erscheinungen liegen), dass man über die wahre Aufgabe der Volksschule, nach dem Bedürfnisse der Gegenwart und den Ergebnissen einer erprobten Theorie und Praxis, noch nicht zur vollen Uebereinstimmung gekommen ist. Es dürfte daher nicht unzweckmässig sein, solche einzelne Differenzpunkte zu beleuchten, und ich gehe in dieser Voraussetzung zur Beantwortung folgender Fragen: Was versteht man unter Anschauungsunterricht? In welchem Verhältniss steht der Anschauungsunterricht zu den übrigen Gegenständen? Ist es ein nothwendiger Unterrichtsgegenstand? Ist man über die Natur und die Nothwendigkeit dieses Gegenstandes einig, oder herrschen darüber verschiedene Ansichten?

Unter Anschauungsunterricht versteht man gewöhnlich denjenigen Unterricht, durch welchen dem Kinde die dasselbe umgebenden Gegenstände zur Anschauung gebracht und es zur Kenntniss dieser Dinge, ihrer einzelnen Theile, Farbe, Grösse, Nutzen, Thätigkeiten u. s. w. angeleitet wird. Aus diesem Grunde wird der Anschauungsunterricht oft auch Sachlehre genannt. Man betrachtet nun diesen Unterrichtsgegenstand gewöhnlich als den gemeinschaftlichen Boden, in dem alle übrigen Gegenstände wurzeln, da nach den Grundsätzen der Didaktik man bei jedem Gegenstande von der Anschauung ausgehen muss, und hält somit, da das Fundament die nothwendige Voraussetzung des darauf beruhenden Gebäudes ist, den Anschauungsunterricht für einen nothwendigen Unterrichtsgegenstand. Eine jener Ansicht schroff entgegenstehende ist diese:

Alles, was gedeihen soll, muss auf eigenem Boden gedeihen; nur Unkraut verkümmert nicht in fremder Erde. Und so wie eine Wissenschaft von dem Augenblicke an aufhört Wissenschaft zu sein, wo sie keine selbständige Grundlage mehr hat; so wird jeder Unterrichtsgegenstand auf schwachen Füssen stehen, der in fremdem Boden wurzelt. Ja, es darf sogar kein Gegenstand in seinen Anfängen ein bereits Gegebenes voraussetzen, sonst hört er auf elementarisch zu sein. Es lässt sich überhaupt nur annehmen, dass man in diesem Gegenstande so lange ein Heil gesucht habe, als man die eigentlichen Gegenstände der Volksschule: Religion, Sprachunterricht mit Lesen und Schreiben, Formen- und Raumgrössenlehre mit Zeichnen, gemeinnützige Kenntnisse aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Erdkunde, Geschichte und Gesundheitslehre, Gesang — nicht anschaulich zu behandeln verstand. Was der Anschauungsunterricht soll, das thut der Sprachunterricht (durch den — wenn er ist, wie er sein soll — die Kinder angeleitet werden, ihre Anschauungen und dadurch ihre Sprache stufenweise immer mehr zu erweitern, sich über alle in ihrem Lebenskreise vorkommenden Gegenstände, deren Verhalten und Beziehungen auszusprechen, und durch welchen sie auf jeder Stufe zum Verständniss des Gesprochenen geführt und zur Anwendung des Erkannten angehalten werden), die Formenlehre und die unter dem gemeinschaftlichen Namen „gemeinnützige Kenntnisse“ begriffenen Gegenstände; was hier nicht geschehen kann, das unterbleibe, denn zur allgemeinen Bildung gehört es wahrhaftig nicht, dass der Schüler alle einzelnen Theile des Wagens, der Hobelbank u. s. w. zu benennen wisse. Wir haben der Gegenstände genug in der Volksschule, daher fort mit einem, der aus der Unklarheit der Begriffe und der methodischen Ungeschicklichkeit entsprungen ist. Man hat die Schule von den sogenannten Denk- oder Verstandesübungen gereinigt; man verstosse nun auch deren Nachfolger, den Anschauungsunterricht. Will man den Namen Sachlehre beibehalten, so benenne man damit das, was aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Erdkunde, Geschichte und Gesundheitslehre gelehrt werden soll; aber auch hievon kann in den ersten Schuljahren im Sprachunterricht Manches vorkommen, ohne dass von Naturgeschichte, Naturlehre u. s. w. die Rede zu sein braucht. Versteht man also nur die nothwendigen Gegenstände naturgemäss, mithin auch anschaulich zu behandeln; so hat man genug Anschauungsunterricht in der Schule, ohne einen besondern künstlich geschaffenen Gegenstand dieses Namens nöthig zu haben. G.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Hand- und Schulbücher.

I.

Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Hebräische für Gymnasien von *Fr. Uhlemann* etc. 2ter Cursus, die Guttural- und unregelmässigen Verba nebst zusammenhängenden Uebungsstücken. Berlin 1841. 8.

Der Hr. Verf. bemerkt in der Vorrede, dass er bei der getroffenen Anordnung die alphabetische Aufeinanderfolge durch das ganze Werk beizubehalten, keine wesentliche Bedeutung eines Wortes übersehen habe. So angenehm dieses ist, so wäre es doch überhaupt noch erspriesslicher gewesen, dem Ganzen ein kleines Wörterbuch anzufügen, besonders der grössern zuletzt sich befindenden Uebungsstücke wegen. Mag auch dieses für den Lernenden ermüdend sein, der Nichtarbeitsscheue wird seinen Fleiss durch ein mühsameres Studium doch endlich belohnt sehen. — Die Vorerinnerung enthält den Gebrauch der beiden Hauptseiten mit וַ relativum. Der letztere Ausdruck ist allerdings noch immer der passende, so wie die Franzosen mit Recht ihr Imperfectum, relativum nennen. In diesem Falle können wir bezeichnend auch im Hebräischen die relativ. oder histor. Zeiten den (meistens!) als Hauptzeiten gebrauchten entgegensetzen. Bei dieser Gelegenheit spricht immer noch die ältere Ansicht am meisten an, jenes וַ für Abkürzung von וַיְהִי = וַיִּהְיֶה gelten zu lassen: beim praeteritum, dessen afformativa grossentheils diese Zeitdauer näher bestimmen, ist desshalb noch eine stärkere Verkürzung bereits genügend, desshalb nur וְ vorgesetzt wird. Wenn es aber S. 4 heisst, dass mit dieser Zeitform nie die Rede beginnen darf, so ist das bekannte, wahre historische Bücher beginnende וַיְהִי wieder anzuführen. Freilich gibt es die Verbindung des neuen Werkes mit dem vorherigen an, um das cyclische Verfahren der historischen hebräischen Schriftsteller anzuzeigen. So haben die Sammler auf diese Weise Josuah mit dem Pentateuch und mit ersterm das Buch der Richter u. s. w. in eine stetige Verbindung gesetzt. V. Ges. kl. Gr. §. 126. 3. Maurer Commentar. in v. testam. Ezech. c. 1.

Bildung der Gutturalverba. Hier ist eine sehr zweckmässige Auseinandersetzung der zu brauchenden Halbvocale zu finden. Dadurch lässt sich auch recht gut die Nichtsetzung der Halbvocale bei den verb. tert. gutt. erklären. I. Verba, deren erster Stammbuchstabe ein Guttural ist. Ref. schlägt bereits

hier den Weg ein, die Schüler auf die Unterscheidung der verba gutt. פא und der irregularia aufmerksam zu machen und ihnen als Gutturalverba die mit ה·ח·ע·ו beginnenden zu nennen. — Im Beispiele 27 ist „Waaren“ besser durch מַעֲרָב als durch מַקָּחוֹת zu geben, was sich weniger vorfindet. — B. Mit Ausnahme des fut. im Kal gehören hieher durch die Verba פא. Warum sollen nicht die wenigen wirklichen quiescentia hier genannt werden? — S. 23, Beispiel 52: Seid nicht vermessen, Bedeutung עָפַל Hiphil, wie auch Gesenius im Lex. man. zu 5 Mos. I. 43 vormerkt. Ich wäre aber geneigter, es durch = אָפַל zu erklären und dort zu übersetzen: Sie bestanden blindlings darauf. Hier wäre daher הֵזִידוּ vorzuziehen. — S. 24 l. חָפְשִׁי st. חֹפְשִׁי. d. h. „fast vorgenommen“ Hithp. von אָמַץ wofür besser לִבּוֹ לֹ הֵכִין. — S. 25. „Unser Schiff war im Begriff zu scheitern“ ein hebräisches Idiom, dem ein französisches entspricht חָשַׁב und perfec. in gleicher Bedeutung. Dieser schöne metaphorische Begriff ist bei leblosen Dingen nur dichterischer Gebrauch, Jon. 1. 4. Für מַתְבַּג köstliche Speisen bezeichnend, das sich nur im Daniel vorfindet und im Sy. königl. = Götterspeisen bezeichnet, ist vorzuziehen מַעֲדַנִּים. — §. 4. III. Verba, deren 3ter Stammbuchst. ein Guttural ist. Auch hier kann bereits die Ordnung vorangestellt werden, Verba לה mit Mappig oder ה mobile, לֹה, לֵה aber keine irregul. לא und לה. (Beispiele zur Vermeidung solcher Verwechslungen sind dann später bei diesen Verb. in Verbindung mit regelmässigen Formen zu wählen.) — S. 38. „raubten“ קָבַע eigentlich berücken, decipere, freilich dann auch metaphorisch hier anzuwenden; jedoch besser גָּנַב·גָּזַל. S. 46. Unregelmässige Zeitw. eingemischt sind Syntaktische Regeln. Ausführlich sind, wie nur immer in Gesen. Lehrgebäude, so auch hier die Verba פ״י behandelt. — S. 57. Ausdrucksweise des Superlativs. Hier wäre doch bei e) hinzuzufügen: לִפְנֵי·בְּעֵינֵי·ל; auch der Gebrauch von עַל ist der Vollständigkeit wegen nicht zu übergehen, so wie überdies der Ausdruck des höhern Grades durch verba, z. B. der Knabe wurde grösser וַיֵּלֶךְ הַיֶּלֶד הָלוֹךְ וְגָדוֹל. Die angeführten Beispiele sind übrigens trefflich gewählt. S. 63 wie oft? פְּעָמִים. Hier ist auch noch zu beachten das bekannte רְגָלִים = פְּעָמִים. — S. 63. Majestätsplural. Hier muss bei אֱלֹהִים durchaus auf die Bedeutung „der einige Gott“ zu sondern von „die Götter“ in den Beispielen Rücksicht genommen werden, cf. Ges. kl. Gr. §. 143. 2. — S. 78 Zum sogenannten „pleonastischen Personaldativ“ oder dat. ethicus genannt, füge ich noch das scheinbar Ueberflüssige hinzu in Beispielen, wie אִמְרִי und שִׁכְנִי. Recht passend lässt sich letzteres Deuteron. 33, 16, im Segenspruch Mos. übersetzen: der mir im Dornenbusch erschien. — S. 87. 2. ist auf die (wenn auch nur zuweilen) stattfindende modificirte Bedeutung der verba ע״ע und ע״ו schon hier Rücksicht zu nehmen. Ges. kl. Gr. §. 71. IV. 9. — S. 102. 4. Das impersonelle man. Hierbei ist selbst אִישׁ nicht

zu übergehen. — Nach der Fülle der Beispiele über sämmtliche Conjugationen bis S. 182 vermisst man ungern noch Einiges über Syntax ornata als über Stellung der Worte, die doch nicht immer als willkürlich bezeichnet werden darf, (vgl. בוֹ — אֲשֶׁר und dgl.) über gewisse Figuren u. s. w.

Der zweite Haupttheil

enthält zusammenhängende Stücke. — Mit Recht sind hier solche deutsche Schriftsteller als Muster aufgeführt, die, wie besonders Krummacher, den Hebraismus in der Darstellung getreu beibehalten und dabei eben so wenig den deutschen Genius verletzen als Luther in seiner Bibelübersetzung. Vermochten doch Heilmann in der Uebersetzung des Thukydides und Lange für den Herodot sich einer ähnlichen Diction, ohne dadurch Anstoss zu geben, zu bedienen. — Nur wenige Vocabeln sind hier angegeben, da eine zu grosse Redseligkeit in dieser Hinsicht dem Lehrling nur zu seinem Nachtheile das Nachschlagen im Index eines Gesenius oder Schröder entbehrlich machen würde. Vielleicht wäre dieses aber doch bei einzelnen, leicht zu verwechselnden Ausdrücken nöthig gewesen. Mit Recht hat auch der Verfasser selbst bei wörtlich Entlehntem oft den Grundtext geändert, wenn es ihm daran lag, den Jüngern andere Construction zu ihrer Uebung anzurathen. Vgl. S. 190. 17 „heimlich“ für חָרַשׁ Niphal von חָבָא. Auf der letzten Seite „für gültig erklärt.“ קוּם eine spätere Bedeutung, wie der Verfasser selbst bei ע״ו erklärt hat, besser wäre daher (Er hat erklärt, sie sei —) gültig קָקַם. —

Die beiden Compendia werden bei steter Hinweisung auf eine gebräuchliche Grammatik dem Zwecke auf das vortheilhafteste entsprechen. Die äussere Ausstattung ist ebenfalls löblich,

Mühlhausen in Thüringen. Conr. Dr. Mühlberg.

II.

Des Aeschylos gefesselter Prometheus. Griechisch und Deutsch, mit Einleitung, Anmerkungen und dem gelösten Prometheus, von *G. F. Schömann*. Greifswald, bei C. A. Koch, 1844. VIII und 350 S. 8.

Es ist allerdings kein Schulbuch, was wir hier anzeigen, auch steht es mit der Pädagogik in keinem besondern Zusammenhang. Dagegen ist es ein ideenreiches, wohldurchdachtes und angenehm belehrendes Buch, eines von denen, wie sie besonders auf den vieldurchsuchten historischen Feldern manchmal zum Bedürfniss werden, wo nämlich über einen vielbestrittenen Gegenstand das zu verschiedenen Zeiten und von Vielen oft widersprechend Gesagte in kurzer und klarer Zusammenfassung gezeigt, aber nicht nur dargestellt wird, wie weit man bis heute in der Lösung der Frage gekommen ist, sondern wo zugleich auch mit Ueberwindung der bisher geglaubten Resultate ein bedeutender und fester Schritt näher zum Ziele gethan wird. Das Buch führt uns an, eines der ausgezeichnetsten dramatischen Kunstwerke des Alterthums näher zu verstehen und tiefer zu würdigen,

berichtigt Ansichten und lehrt Neues und Ueberraschendes über einen der grössten Dichter, namentlich über den innersten Kern seines Wesens, über seine religiöse Ueberzeugung. Schon daraus erhellet, dass es eine Erscheinung ist, von der mancher Lehrer, auch wenn er gar nicht Philologe vom Fache wäre, mit grossem Nutzen Notiz nehmen wird. Durch die schöne und einfache Schreibart ist gesorgt, dass Niemand leicht müde wird, dass man vielmehr gerne das Ganze in einem Zuge durchliest und dann noch einmal überdenkt. Für die Gründlichkeit der Forschung und Solidität der Combination bürgt schon der Name des Verfassers, eines der namhaftesten Philologen, bekannt durch das Buch „de comitiis Atheniensium," durch den „Attischen Process," durch die „Antiquitates juris publici graecorum," endlich durch die Herausgabe des Isäos und einiger Biographien Plutarchs. Den also auf dem Gebiete der griechischen Staatsalterthümer rühmlichst Genannten finden nun die Fernern, wenigstens etwas unerwartet, auch auf dem Felde der Aeschyleischen Kritik, aber auch da sehr willkommen.

Dem Verfasser ist es, wie schon bemerkt, darum zu thun, einen Beitrag zur Erkenntniss des religiösen Glaubens des Aeschylos zu geben und er sucht darzuthun, dass derselbe auf einer viel höhern Stufe stehe und in seiner mythischen Einkleidung viel edlern und wahrern Gehalt besitze, als man gemeiniglich glaube. Er erwartet freilich darum von mehrern Seiten Widerspruch, sogar (Vorr. S. IV) „von den Wortführern einer gewissen exclusiven Partei, die es ihren Interessen gemäss findet, dem heidnischen Alterthum überhaupt Nichts von wahrer und echter Religiosität zuzugestehen, um die Beschäftigung mit ihm als eine der christlichen Gesinnung gefährliche verdächtigen zu können." Noch bestimmter und positiv äussert er sich in der Einleitung S. 2: „Trügt mich meine Hoffnung nicht, so wird auch dieses vielverkannte Werk (der Prometheus) einen neuen Beleg der Wahrheit geben, die freilich nur oberflächlicher und einseitiger oder befangener Betrachtung entgehen kann, dass die vorragendsten Zeiten des Alterthums meistens auch die frömmsten der Gesinnung und die erleuchtetsten der religiösen Erkenntniss nach gewesen sind, und dass überhaupt die antike Welt nicht, wie man oft genug hören muss, als der Gegensatz des Christenthums, sondern vielmehr als eine Vorbereitung zum Christenthum angesehen zu werden verdient, und jene Zeiten, da sie höherer Offenbarung entbehrten, dennoch durch den ihnen verliehenen Geist edlerer Menschlichkeit und das davon unzertrennliche Sehnen und Streben nach dem Göttlichen wenigstens zu einer Vorahnung der Wahrheit geführt worden sind, deren trostreiche Gewissheit erlangt zu haben, sich eine spätere Zeit ihnen gegenüber wohl glücklich preisen, aber schwerlich zum Verdienst anrechnen, noch in selbstgefälliger Verblendung sich für besser und der Gottheit wohlgefälliger als jene achten darf."

Ref. glaubt sich von aller Eingenommenheit und Befangenheit in der Frage über die Bedeutung des Prometheus frei, ist aber um so begieriger, über das Räthsel, mit dem er sich früher selber beschäftigt, eine befriedigende und genügende Lösung durch Hülfe Anderer zu gewinnen. Mehrmal hat er früher den Prometheus gelesen und sich über seinen Sinn eine eigene Meinung gebildet, freilich nicht befriedigend, aber die Unhaltbarkeit derselben ist ihm erst durch Hrn. Schömann's Schrift zur völligen Gewissheit geworden. Er weiss diesem also Dank schon für dieses negative Resultat, wenn er auch die positiven nicht gänzlich theilen sollte. Wir wollen indessen den eigentlichen Fragepunkt feststellen, die Ansicht des Hrn. Schömann in den Hauptzügen darlegen und uns vorbehalten, die noch übrigen Zweifel an geeigneter Stelle gleich anzubringen. Dieses zu thun hat uns Hr. Sch. durch die Bestimmtheit seiner Sprache und durch die gute Anordnung der Materie sehr erleichtert. Voraus geht nämlich eine Einleitung, worin er die bisher aufgestellten Meinungen über die Bedeutung des Prometheus prüft und widerlegt und dann seine eigene in ausführlicher Entwicklung und Begründung darlegt. Mancher wichtigere Hauptpunkt und auch interessante Nebenfragen werden in den zugegebenen Anmerkungen weiter erörtert. Hierauf folgt der Text des gefesselten Prometheus des Aeschylos mit gegenüberstehender Uebersetzung, nachher der gelöste Prometheus, eine Dichtung des Hrn. Schömann, wie er sich wiederholt verwahrt, keineswegs etwa aus der Meinung hervorgegangen, hier eine Nachahmung des Aeschylos oder gar eine künstlerische Ergänzug des Torso zu liefern, sondern als einen Versuch, die Meinung des Hrn. Verf. über die Lösung der ganzen Trilogie, wie diese ungefähr im dritten Stücke derselben habe stattfinden mögen, ansprechender vorzutragen. Den Schluss des Ganzen machen erklärende und rechtfertigende Anmerkungen zum Text, zur Uebersetzung und zu der eigenen Composition des Hrn. Schömann.

Wir schicken voraus in kurzen Hauptzügen die Prometheusfabel, wie sie Aeschylos anerkennt. Worin der Tragiker von der frühsten uns erhaltenen Erzählung derselben bei Hesiod abweicht, wie er durch Weglassung mehrerer Momente derselben das Dunkle und Unvollkommene, was der Hesiodeischen Darstellung noch anklebt und die Heraushebung der Idee verhindert, weglässt und nur den zur Hervorbringung des Hauptgedankens nöthigen Kern benutzt, hat Hr. Sch. sehr gut nachgewiesen.

Der Titane Prometheus, belehrt von seiner Mutter Themis, dass nicht der rohen Gewalt, sondern der Klugheit der Sieg bestimmt sei, sucht hierüber auch die andern Titanen zu belehren, die gegen die neu gegründete Herrschaft des Zeus und der Olympier im trotzigen Vertrauen auf ihre Kraft die Empörung erheben. Da aber sein Rath von den Uebermüthigen verschmäht wird, so tritt er mit seiner Mutter Themis auf die Seite

des Zeus, streitet mit ihm gegen die Titanen und hilft sie besiegen. Nach diesem Kampf hilft er dem Zeus die neue Weltherrschaft ordnen. Zeus will aber das Menschengeschlecht vertilgen, das, obwohl aus der Erde geboren, wie die Titanen und das Göttergeschlecht, in elender Geistesschwäche und fast thierischer Dumpfheit dahinträumt. Diesem Vorhaben des Zeus widersetzt sich Prometheus. Er bringt den Menschen das Feuer und lehrt sie die Künste, die nur mit der Hülfe des Feuers gedeihen. Er weckt ihnen das Gedächtniss, lehrt sie Erfahrungen sammeln, die Zukunft vermuthen und zeigt ihnen, wie aus Opfern, Vögelflug und Zeichen Vorbedeutung zu entnehmen und der Wille der Götter zu erkunden sei. Ein anderes, sehr Wichtiges gibt er den Sterblichen; als Gegengewicht der Todesfurcht flösst er ihnen blinde Hoffnungen ein.

Das ist die Ursache, warum er auf des Zeus Befehl, geführt von der Dämonen Kraft und Gewalt, von Hephästos, der ungern dieses Geschäft verrichtet, am äussersten Nordrand der Erde an die Felsen geschmiedet wird. Stumm bleibt Prometheus bei den rohen Aeusserungen der beiden Dämonen, so wie bei den theilnehmenden und bedauernden des Hephästos. Aber der Chor der Okeaniden, Jungfrauen, haben den Ton der Hammerschläge in der Tiefe vernommen und eilen herbei. Voll innigen Mitgefühls betrachten sie das schreckliche Leiden des duldenden Gottes und vernehmen von ihm die Ursache dieses Schicksals und seine Klagen über die Undankbarkeit des Zeus. Aber mit Entsetzen hören sie die Drohungen, die er gegen Zeus ausstösst, er werde einst vom Throne gestürzt werden durch einen stärkern Sohn. Das behauptet Prometheus zu wissen von seiner Mutter Themis und wiederholt es, obwohl mit schwankenden Variationen, im Stücke mehrmals. Er will aber das Geheimniss nicht mittheilen, bevor ihn Zeus gelöst und ihm Gerechtigkeit gethan hat, und Zeus werde seiner noch bedürfen. Auf das verweisende Zureden der Okeaniden wegen solcher freveln Reden hört Prometheus nicht, eben so wenig auf die ähnlichen Vorstellungen ihres Vaters, des Titanen Okeanos, der ihm vorstellt, vergeblich sei es, dem Willen des Zeus zu trotzen, der jetzt die höchste Macht besitze und dem man sich fügen müsse, weswegen er es wagen will, für Prometheus bei Zeus Vermittlung zu versuchen. Unverrichteter Dinge zieht er ab, auf den Rath des ungebeugten Prometheus, seiner zur Unterwürfigkeit gegen Zeus geneigten Sinnesart zu folgen und sich selbst vor einer Strafe in Sicherheit zu bringen, von deren Schrecklichkeit er so eben an des Prometheus Marter ein Beispiel gesehen hat. Wir übergehen hier das zweite Epeisodion, das Auftreten der Jo und ihre Irren, wiewohl es mit dem Stücke in engem Zusammenhang steht, der auch von Hrn. Sch. sehr gut motivirt ist, und berühren nur das, dass der Jo Prometheus weissagt, aus ihrer Verbindung mit Zeus werde in der dreizehnten Generation ein mächtiger Sohn hervor-

gehen (Herakles), der den Prometheus von den Fesseln erlösen werde. Hermes erscheint im dritten Epeisodion, gesandt von Zeus, um Aufschluss zu verlangen über die Drohungen, die Prometheus gegen Zeus ausgestossen, und über die Lästerungen. Aber er wird mit Stolz, ja mit Hohn und Spott zurückgewiesen, und die Bedrohung von noch härterer Strafe aus dem Munde des Hermes macht keinen Eindruck auf den Unerschütterlichen. Da bricht ohne Säumen mit Furchtbarkeit die Strafe ein und unter dem Beben der Erde und im Aufruhr aller Elemente stürzt Prometheus sammt dem Fels, an dem er geschmiedet war, in die Tiefe des Tartaros.

Von der Fesselung an bis hieher geht der Inhalt des mittlern Stückes der Trilogie, der gefesselte Prometheus. Der Feuerbringer war ohne Zweifel der Inhalt des ersten, und der von Herakles gelöste Prometheus der des dritten Stückes, in welchem Prometheus wieder gefesselt hinaufgehoben wurde auf die Oberwelt, am Kaukasus, zu seinen Leiden jedoch ein neues hinzutrat, der je am dritten Tag die Leber abfressende Adler, den endlich des Herakles Pfeil erlegte und so die Lösung einleitete. Die noch vorhandenen Fragmente aus dem Gelösten geben uns zwar Aufschluss über einige Situationen dieses verlornen Stückes, aber keine Nachweisung über den Sinn, in dem wir uns die Lösung zu denken haben. Gleichwohl würde allein mit dieser Erkenntniss der Sinn und die Bedeutung des mittlern, noch vorhandenen Stückes ins wahre Licht treten.

In Ermangelung nun der unmittelbaren Belehrung muss dieser Sinn und diese Bedeutung so viel als möglich durch Combination herausgebracht werden, und es handelt sich dabei um die Beantwortung der Frage: In wie fern wird in diesem Drama Gerechtigkeit geübt? Welche zugleich die Fragen in sich schliesst: Leidet Prometheus gerecht oder ungerecht? Ist Zeus ein würdiger Herrscher, oder ein Tyrann? Was istdas Verhältniss der Menschen zu den Göttern? Erfahren sie von denselben Liebe oder Verachtung und Hass? Wie beantwortete sich wohl Aeschylos diese Fragen?

Ref. will nun zuerst die Meinung aufstellen, die er sich früher selbst gebildet, und zwar darum, weil er vermuthet, dass sie in ihrem ungefähren Inhalt von Vielen getheilt worden sein möchte, weil sie nahe liegt. Für was leidet Prometheus die furchtbare Strafe der Anschmiedung? Dieses ist die Hauptfrage, denn die weitern Strafen sind Verschärfungen wegen des fortgesetzten Trotzes. Die Antwort ist: Weil er den Sterblichen das Eigenthum der Götter, das Feuer, gebracht, und damit die Künste und die Geistesentwickelung und zugleich die blinden Hoffnungen. Wird dieses aber als ein Frevel angesehen, der strafwürdig wäre? Allerdings, denn darüber erklären sich zuerst die Okeaniden v. 260. (Wir citiren überall nach Hrn. Schömann's Text und seiner Uebersetzung): „Siehst du nicht, dass du gefehlt? Doch wie gefehlt, zu sagen, ist mir keine Freud', und

schmerzlich dir.“ Ja Prometheus sieht diese seine Handlung selber unumwunden als Fehler an, v. 265: „Doch mir war dies Alles wohl bewusst, und wollend, wissend sündigt' ich: nie läugn' ich das. Den Menschen Hülfe bringend schafft' ich selbst mir Leid.“ Also Prometheus hat wissentlich und mit Trotz gefehlt, Zeus bestraft den bei seinem Fehler fortwährend Trotzigen und übt Gerechtigkeit. Prometheus beschwert sich, scheint es, auch nicht überhaupt über Bestrafung, sondern nur, dass er so bestraft werde, v. 267 ff.

„Nicht freilich dies erwartet' ich, in solcher Pein
Hier hinzuschmachten auf der steilen Felsenhöh',
„An diesen öden, nachbarlosen Berg gebannt.“

Auch glaubt er, dass ihm sein Verdienst um den Zeus wegen der Hülfe gegen die Titanen hätte zu Gute kommen sollen, v. 431 f.

„Und doch, wer hat den neuen Göttern ihre Macht
Und Ehren alle zugetheilet, ausser mir?“

Darauf lässt sich aber bemerken: Ueber das gehörige Maass der Strafe steht wohl dem Fehlenden nicht das richtige Urtheil zu, und sein Verdienst um Zeus selbst mochte aufgewogen werden durch den Gefahr drohenden Trotz, mit dem er den Absichten des Zeus entgegen handelt. Prometheus gibt sich übrigens überall als Feind der Olympischen Götter kund, ja er, der auf ihrer Seite gestritten, ist viel erbitterter auf sie, als selbst die Titanen, die gegen die Olympier gekämpft haben und von ihnen besiegt worden sind. Wir werden aber trotz diesem auf die Frage hinausgedrängt: Wie konnten aber die Götter, wie Prometheus selbst, in den der armen Menschheit erwiesenen Wohlthaten einen Frevel, ein strafbares Vergehen erblicken? Antwort: Etwas Frevelhaftes lag schon darin, dass er den Menschen brachte was den Göttern gehörte, und ferner, dass er dem Willen des höchsten Gottes geflissentlich zuwider that. Aber er that es ja aus Liebe und Erbarmen für die Menschen, und dieses mildert den Frevel. Darauf liesse sich entgegnen, dass die Menschen, denen zu Liebe das geschah, bestochene Richter seien, und dass ihre Art zu schliessen eine ganz andere sein mochte, als die der Götter. Allein auch das befriedigt nicht. Wir müssen fragen, welche Ansicht über die Theilnahme der Götter an den Menschen liegt des Aeschylos Dichtung zu Grunde? Werden die Menschen von den Göttern geliebt, oder gehasst, oder gleichgültig betrachtet? Wenn Zeus den Menschen die ihnen von Prometheus gewordene Hülfe missgönnt, so ist einmal von Liebe zu den Menschen keine Rede. Erinnern wir uns aber der Worte Solons bei Herodot I, 32: *τὸ θεῖον πᾶν φθονερόν τε καὶ ταραχῶδες*, und wie oft dieser Satz vom Neide der Götter in den Aeusserungen des Alterthums wiedertönt, so können wir uns versucht fühlen, hier die Erkläruug der Aeschyleischen Ansicht zu finden. Es ist die einseitige Betrachtung eines auf untergeordneter Stufe religiösen Bewusstseins Stehenden, da doch den Sterblichen

kein Glück zu Theil werde ohne Beimischung von Missgeschick, da das scheinbar höchste Glück dem schnellsten Fall entgegensieht. (Herod. VII, 10.), und da selbst mildes, wohlgemischtes Glück mit dem Tode wenigstens ein Ende nehmen muss, so sei es der Neid und die Eifersucht der Götter, die dem Menschen sein Theil verkümmern, damit er nicht im Uebermuth sich den Göttern ähnlich dünke. So würde demnach Zeus Ursache genug gehabt haben, die Begabung der Menschen durch Prometheus ungerne zu sehen, ein Geschlecht zu verwerfen, das übermüthig und im Bewusstsein seiner Künste trotzig zu werden droht, das die Gaben nicht von Zeus empfangen, sondern von Prometheus, und des Letztern Abdruck zu werden verspricht an Starrsinn und Geringschätzigkeit unter seinem beständigen Einfluss und seiner Leitung, ein Geschlecht, das alle Anlagen zur Kühnheit bekommen durch die „blinden Hoffnungen," deren Geschenk ja auch von den Okeaniden sehr hoch angeschlagen wird v. 251. „Ein grosses Ziel gabst du damit den Sterblichen." Ja es kann scheinen, als wollten sie dereinst ein neues Titanengeschlecht abgeben, das sich um die Götter wenig kümmert. Das konnte Aeschylos gedacht haben, und an diese prekäre Existenz will er beiläufig die zu hoch strebenden Menschen erinnern.

Eine trostlose Ansicht, wir gestehen es. Prometheus zwar erschiene strafbar und Zeus übte Gerechtigkeit, obschon das Menschengeschlecht keiner Liebe von ihm sich erfreut. Nun freilich dürfte man dann annehmen, dass des Zeus Gesinnung gegen die Menschen sich geändert hat, sei es nun mit der Versöhnung des Prometheus oder aus anderm Grunde. Denn später erweist Zeus den Menschen Liebe, wie sie auch ihn als den höchsten Gott verehren. Wir haben diese Ansicht umständlicher auseinandergesetzt, weil sie, obschon sie nahe zu liegen scheint, so viel wenigstens Ref. weiss, nirgends entwickelt worden ist. Wir fürchten nicht, dass man ihr vorwerfe, sie sei mit dem antiken Wesen unvereinbar. Es scheinen wenigstens die angeführten Aeusserungen des Chors für sie zu sprechen.

Dennoch ist diese Ansicht falsch, und wir sind froh darüber. Ein Widerspruch erhebt sich dagegen aus der Fabel des Dichters selber. Denn welches Menschengeschlecht wollte Zeus vertilgen? Nicht das klug und kräftig und kühn gewordene, sondern das elende, dumpfe, niedrige. Dieses verunstaltete des Zeus neues Reich, und darum dachte er daran, ein neues Geschlecht zu schaffen. Weit entfernt also, dass er die Menschen gerne elend gesehen hätte, hätte er sie lieber besser gehabt. Ob sie nun nach den Gaben des Prometheus ihm besser zu sein und Besseres zu versprechen schienen, und ob das der Grund war, dass er sie bestehen liess, oder ob es ihm nun unmöglich war, sie zu vernichten, wollen wir hier nicht weiter untersuchen. Ein zweiter Grund zur Verwerfung liegt in der Unvereinbarkeit der gezeigten Ansicht mit dem hohen, frommen und religiösen

Gemüthe des Dichters selber. Er ragte weit über die niedrige Stufe religiöser Bildung hinaus, die den Göttern Hass und Neid gegen die Menschen andichtet. Er ist nicht mehr in der Religion der Furcht, sondern in der der Ehrfurcht und des kindlichen Vertrauens, und hegt, wie sein grosser Zeitgenosse Pindar, würdige Vorstellungen von Zeus. Hiefür gibt es sowohl aus andern Stellen Belege, als aus dem Agamemnon v. 160 ff., die auch Hr. Sch. angeführt hat:

„Zeus, wer er auch ist, wofern's ihm so wohlgefällt, genannt zu sein,
Ruf' ich so ihn betend an.
Ihm vergleichen kann sich Nichts, wenn ich Alles auch erwäg'
Ausser ihm selbst, wenn des Denkens vergebliche Qualen
Ich in Wahrheit bannen will.
So wer ehedem gewaltig war im Gefühle stolzer Kraft,
Was er war, er ward zu Nichts:
Und wer nach ihm kam, dem Allsieger unterlag auch der.
Zeus, den Obsieger, zu preisen mit freudigem Herzen
Ist der Weisheit höchstes Ziel,
Ihn, der zur Besonnenheit lenkt die Menschen und aus Leid
Lehre für sie werden lässt.

Andere von Andern gemachte Versuche, den Prometheus zu erklären, hat Hr. Sch. überzeugend als unhaltbar gezeigt. So die sog. ästhetische Ansicht, die anzunehmen erlauben will, dass um poetischer Zwecke willen der Dichter an der Religion und an den Göttern habe freveln dürfen; die moralische, die glaubt, der Dichter habe in Prometheus ein Bild höchster Standhaftigkeit geben und zeigen wollen, wie oft das Gute und Edle der Gewalt des Bösen unterliegen und der Kampf und die Hoffnung nicht aufgegeben werden müsse, wobei nicht bedacht ist, wie Zeus unmöglich vom Dichter zum Tyrannen und Repräsentanten der bösen Gewalt habe gemacht werden können. Dasselbe gilt von der politischen, wo Zeus ein abschreckendes Bild und Exempel der Tyrannei hätte sein sollen. Ferner die ironische Ansicht, als habe Aeschylos die mit manchem Unwürdigen versetzte Prometheusfabel, wie sie sich beim alten Hesiod findet, parodiren wollen. Endlich gar die sonderbare Ansicht, als habe Aeschylos darnach gestrebt, die Olympier im Vergleich gegen die vorige Dynastie herabzusetzen und als kaum der Verehrung würdig dem athenischen Volke zu schildern. — Hr. Sch. hat die Urheber dieser verschiedenen Ansichten genannt, und es finden sich bedeutende Namen darunter. Wir haben blos die Ansichten zusammengestellt, um zu zeigen, wie räthselhaft der Gegenstand sei, um dessen Auflösung sich so Viele abmühten und worüber mitunter sehr auffallende Meinungen vorgetragen worden sind.

Geben wir demnach jetzt wenigstens in den Hauptumrissen die Ansicht des Hrn. Sch., die derselbe von S. 22 bis 89 seiner Einleitung ausgeführt und in den beigegebenen inhaltreichen Anmerkungen theils begründet, theils gegen Einwürfe anticipando beschützt hat. Mit Recht behauptet er, der Schluss des ge-

fesselten Prometheus sei unbefriedigend, unbefriedigend zumal für das religiöse Bedürfniss. Wir werden über die Gerechtigkeit des Zeus nicht beruhigt; unwillkürlich werden wir für Prometheus, den Freund und Wohlthäter des Menschengeschlechtes, interessirt wider den Zeus, und das in uns durch das Stück hervorgerufene und bis ans Ende gesteigerte Gefühl von der unvergleichlich höchsten Macht dieses Gottes, der jeden Trotz schrecklich bändigt, wirkt wohl betäubend, aber nicht befriedigend. Es ist das vernichtende Gefühl der Ohnmacht gegen die tyrannische Uebergewalt, womit wir am Ende entlassen werden. Dieses widerspricht eben so sehr dem dramatischen Künstlergenie des Aeschylos als seinen sonst so würdigen Aeusserungen über Zeus. Ganz anders aber stellt sich die Sache, wenn wir uns im letzten Stück der Trilogie die Lösung denken. Dann begreifen wir und finden auch vom künstlerischen Standpunkt aus gerechtfertigt die unbehagliche Spannung als Resultat des mittlern Stückes. Der Dichter wollte hier recht eigentlich das Mitgefühl für den Prometheus hervorrufen, er wollte die dramatische Processfrage im Interesse des Prometheus betrachten lassen und für ihn spannen.* Wie wohl ihm das gelungen ist, dafür legt, wie Hr. Sch. bemerkt, ein glänzendes Zeugniss die Täuschung über den Sinn des Stückes ab, in der wir so viele namhafte Gelehrte und Kritiker erblicken. Hat ja selbst ein bedeutender Theologe der neuern Zeit, der verewigte Augusti, den leidenden Prometheus mit dem leidenden Christus freilich sehr unglücklich parallelisirt.

Das mittlere Stück ruft also nach der Lösung in dem dritten. Die Frage ist nur die, in welchem Sinne wir uns diese Lösung zu denken haben, ob im Sinne eines Vertrags, einer Composition, wie etwa zwei kriegführende Mächte, müde des Streites, sich vertragen, oder durch innere Motive, durch Anerkennung einer höhern Idee, durch wahre Versöhnung? Das Erstere verwirft Hr. Sch. mit vollem Rechte als herabwürdigend für Zeus, denn die Furcht vor einem einst zu erzeugenden Sohne, der ihn dann stürzen werde, wie in unbestimmtem Dunkel Prometheus, als von seiner Mutter empfangene Weissagung, droht, ist kein würdiges Motiv für Zeus. Aber auch Prometheus, wie Hr. Sch. gut zeigt, würde klein erscheinen und verlieren, wenn er nach solchem Trotz und Drohen das Geheimniss, endlich mürbe geworden, ausredete, wenn er dem Feinde, von dem er so ungerecht misshandelt worden, um nur der Marter los zu werden, sich unterwürfe. Die blose Anerkennung der höhern Gewalt kann im dritten Stücke so wenig zur Beruhigung ausreichen, als im zweiten. Also ist es die Anerkennung einer sittlich höhern Macht und der Gerechtigkeit und der höhern Ordnung,

* Wie *A. W. Schlegel* in seinen Vorlesungen über dramatische Kunst Thl. I, S. 139 das Wesen der Trilogie in kürzestem Ausdrucke bezeichnet: „Es ist nämlich Satz, Gegensatz und Vermittlung."

in der sich Prometheus dem Zeus unterwirft. Und bei Aeschylus wird es sein, als wie bei Pindar. Auch bei Aeschylus wird im Gegensatz zur Gewaltthätigkeit, zum regellosen Ungestüm und zur Empörungssucht der Titanen und Giganten, Zeus nicht allein das Reich des Stärkern, sondern auch das der Wohlordnung und der Harmonie, das Reich des Rechtes als der Grundlage der schönern und edlern Sittlichkeit repräsentiren. Diesem Reich fügen sich die Titanen und werden gelöst (Pind. Pyth. IV, 291), während die rohern und unbändigern Gewalten der Giganten später noch eine Empörung versuchen und im furchtbaren Kampfe, in welchem auch Herakles, des Zeus mächtiger Sohn, der den Prometheus befreit hat, auf Seiten der Olympier streitet, unterliegen und gefesselt bleiben. In der Anerkennung einer solchen edlern und reinern Herrschaft der Olympier und ihres Hauptes war nun ohne Zweifel die Lösung möglich, und sie musste darin bestehen, wenn sie des Zeus und des Prometheus würdig sein sollte.

Noch bleibt aber zur Lösung der Zweifel die Frage zu beantworten übrig: Wie wurden denn in den theologischen Ansichten des Dichters die Menschen betrachtet, da sich Prometheus gegen des Zeus Herrschaft wesentlich darin vergangen, dass er ihnen das Feuer, welches den Göttern gehörte, gebracht hat? In der Stellung der Menschen zu den Göttern bleibt uns überhaupt Manches dunkel, von dem sich ein Theil wohl in der vollständigen Trilogie aufhellte, ein anderer aber vielleicht vom Dichter selbst nicht aufgeklärt worden war. Zwei Möglichkeiten aber gibt es durchzukommen. Entweder die Menschen wurden dergestalt als schwache untergeordnete Wesen, die wegen ihrer Unbedeutenheit im Götterkampfe ausser Berücksichtigung fallen. Zeus zürnt dem Prometheus, dass er mit einem am Göttereigenthum begangenen Raube den Menschen gleichsam die Privilegien der Götter und Scheinähnlichkeit mit ihnen bringt. Jedoch später werden ihnen die Gaben gelassen, als Prometheus durch des Herakles Pfeil vom leberfressenden Geier befreit und dann nach gewonnener Einsicht vom Bessern mit Zeus versöhnt wird. Prometheus weiss den Sterblichen diese Gaben zu retten, und Zeus mag sie nun dabei belassen. — Aber neben dem Trüben und Trostlosen dieser Ansicht sieht man nicht, was der Dichter mit solcher Darstellung menschlichen Elends und menschlicher Verächtlichkeit vor den Augen des höchsten Gottes erzielt hätte. Etwa Warnung vor dem Uebermuth, was ein wesentlicher Theil der antiken Ethik ist? Kaum hätte er es aber unpoetischer als mit diesem Mythologem anfangen können. Und wie hätte eine solche finstere und abstossende Ansicht der Menschenexistenz mit einiger Aussicht auf Anerkennung vor die Ohren des athenischen Volkes gebracht werden dürfen, in dessen Glauben die Verbindung der Götter und Menschen durch mannigfaltige Heroen-

generationen vermittelt war? Sie wäre eben so sehr dieses Volkes als dieses Dichters unwürdig.

Also schlägt Hr. Sch. den zweiten möglichen Weg zur Erklärung ein. Er ist trostreich und erhebend. Es ist die Liebe der Götter zu den Menschen, es ist ihre Huld, die sie dem zuwenden, der die Götter ehrt und das Rechte thut. So ungefähr ermässigend würden wir es aussprechen, dass des Aeschylus Ansicht der christlichen Idee sich allerdings nähert, aber in einem bedeutenden Abstande dennoch von ihr entfernt bleibt und das alte „timor fecit deos“ immerhin nicht abgestreift und ausgezogen wird. Sehen wir nun weiter nach, in wiefern die bezeichnete religiöse Vorstelluug in der Tragödie des Aeschylus Grund hat. Sehr sinnreich fasst nämlich Hr. Sch. die Gaben so wie den Charakter des Prometheus. Er sagt S. 49: „Die Menschenliebe, die dem Prometheus zum Vorwurf gemacht wird, ist eben nicht die wahre und göttliche; sie ist vielmehr nur eine einseitige Begünstigung und Förderung dessen, was das weniger Edle im Menschen ist, oder, wie wir es auch ausdrücken können, des blos irdischen, der Gottheit nicht befreundeten, nicht durch Frömmigkeit und Liebe an Gott geknüpften Menschen.“ Aus v. 428 ff. wird nun gezeigt, dass die vom Prometheus verliehenen Gaben alle sich auf die Erleichterung des materiellen Lebens, auf die dahin zielenden Künste und Erfindungen bezogen, „durch die der Mensch, nachdem er sich die Erdendinge dienstbar zu machen meint, vielmehr in Wahrheit ihnen selbst dienstbar wird, sobald er nichts Anderes und Besseres kennt und verlangt, als sie und was sie ihm verschaffen kann. Und die Ahnung dieses Andern und das Verlangen nach ihm hat Prometheus den Menschen nicht gegeben. Er konnte es ihnen nicht geben, weil er selbst es nicht hatte, und er hinderte sie, es von dem, der es hatte, von Zeus, zu empfangen, weil sie nur im irdischen Thun und Treiben befangen, des Höhern nicht empfänglich waren.“ Wer auch dieses Letztere, als der christlichen Anschauung zu sehr genähert, für nicht ganz Aeschyleisch halten sollte, wird doch einräumen, dass es in des Aeschylos Kreise bleibt, wenn man so modificirt, das Höhere, welches Prometheus den Menschen nicht geben konnte, sei die αἰδώς, das Sittliche, das verbunden ist mit der Ehrfurcht vor den Göttern; denn diesen ist er abgewandt, und S. 52: „entfremdet der Gottheit ist die Gesinnung der Prometheischen Menschen,“ weil sie eben dem Prometheus zugethan sein müssen. Ja selbst das Opfern v. 485 ff. lehrt er sie zu eigennützigem Zwecke, in Beziehung auf die Zeichendeutung, nicht in frommer Absicht. Mit Einem Worte bezeichnet Hr. Sch. das Verhältniss: „Er hat die Menschen klug gemacht, bevor sie gut waren,“ er hat ihnen durch die Klugheit die Mittel zur Befriedigung niederer Bedürfnisse gegeben, bevor sie die Ahnung von höhern hatten, und sie damit verführt, in dieser Befriedigung den ganzen Zweck ihres Lebens zu erblicken.

Er hat also die Sünde, die Selbstsucht selbst, das selbstgefällige Vertrauen auf Verstand und Kraft in ihnen genährt; er hat sie gewöhnt, die Götter nicht als weise und gütige, sondern als feindselige und schadenfrohe, als neidische und auf das Glück der Menschen eifersüchtige Wesen sich zu denken (τὸ φθονερόν). „Und so ist Prometheus, wie der Entwilderer der Menschen, so auch zugleich ihr Verführer.“ Ja Hr. Sch. vergleicht für dieses letztere Wort die Stelle Tertullian's de idololtria cap. 2, wo dieser Kirchenvater die Engel, welche von Gott als Hüter und Lenker der Menschen bestimmt waren, als ihre Verführer darstellt, indem sie ihnen vor der Zeit die irdische Klugheit und Künste und Kenntnisse gegeben hatten, bevor noch ihr Geist dazu vorbereitet und ihr Gemüth gebildet war.

Wir sind überzeugt, Hr. Sch. hat den rechten Punkt darin getroffen, dass er den Kern der Erklärung in dem Verhältnisse sucht, in welchem sich Aeschylus die Menschen zu Prometheus und wieder zu Zeus denkt. Gleich wie wir aber vorher, als von der Versöhnung die Rede war, indem wir in unserm Ausdruck meist nur Hrn. Schömann's Ideen wiedergaben, dennoch Einiges in seiner Darstellung ermässigen zu sollen glaubten, so meinen wir auch jetzt, wenn wir dem Aeschylus und der ihm möglichen Vorstellungsweise treu bleiben wollen, dass die Auffassung des Prometheus als Verführer zur Sünde etwas reducirt werden muss. Wir leugnen nicht, dass weiter und tiefer verfolgt die mythische religiöse Ansicht des Aeschylus auf solche Sätze, wie sie Hr. Schömann aufstellt, ungefähr hinausgeführt haben würde. Was in des Aeschylus Ansicht nur als Keim oder nur wenig entfaltet liegen mochte, das erscheint in Hrn. Sch's. gewandter Darstellung beinahe als dogmatisches System. Wir wollen zwar solches, in sofern er seine neue und wahre Auffassung in markirtern und stärker gezeichnetern Zügen geben zu müssen glaubte, entschuldigen, müssen aber doch erinnern, dass wir des Aeschylus Glauben vermittelst der Schömann'schen Erklärung gleichsam durch die Loupe sehen. Eine Reihe von Anschauungen und Begriffen sind uns aus der christlichen Wahrheit geläufig, und leicht überbieten und überfliegen wir damit etwa dasjenige, was dem Alterthum im Gebiete religiöser Vorstellungen möglich war. Zu diesem Ueberschreiten mag bei Hrn. Sch. mitgewirkt haben sein sonst löblicher und gerechter Eifer, jene Unbilligen und Engherzigen zurechtzuweisen, welche dem heidnischen Alterthum Nichts von echter Religiosität zugestehen und die Beschäftigung mit ihm als für die christliche Gesinnung verderblich verdächtigen. Dies mag Hrn. Sch. zu weit gerissen haben. Während wir in diesem Sinne Hrn. Schömann's Bezeichnung des Prometheus für zu weit gehend erklären, halten wir im Wesentlichen dennoch fest an seiner trefflich gefundenen Idee und erkennen mit ihm, dass die Gaben des Prometheus hauptsächlich zur materiellen und, so zu sagen, zur

blos industriellen Wohlfahrt führen, welche des Menschen edleres Sehnen und Trachten nicht zu erfüllen vermag und einseitig betrieben, ihn eher erniedrigen und unglücklich machen muss. Dass aber diese Bedeutung der Prometheischen Gaben dem Alterthum nicht unbekannt war und sie also bei Aeschylus gar nicht befremden darf, beweist Hr. Sch. mit der Stelle des Plato, welcher den Protagoras im gleichnamigen Dialog S. 321, D. sagen lässt: „die Klugheit, die sich auf das Leben bezieht (*τὴν περὶ τὸν βίον σοφίαν*) bekam der Mensch auf diese Art (nämlich durch Prometheus); die politische Weisheit aber hatte der Mensch nicht, denn sie war bei Zeus.“ Wobei Hr. Sch. mit Recht darauf aufmerksam macht, dass dem Zusammenhange gemäss die *πολιτικὴ σοφία* im weitern Sinne als ethische Tugend, welche die Grundlage des Staates ist, gefasst werden müsse. Sehr gut hat Hr. Sch. den Charakter des Prometheus in seiner Selbstüberschätzung, wie ihn Aeschylus darstellt, S. 33 f. hervorgehoben. Prometheus schlägt wohl die Hülfe, die er gegen die Titanen den Göttern verliehen, zu hoch an v. 956, und an seinen Dünkel des Wissens und des Grossseins werden wir auch gemahnt in dem Vorwurf, den ihm v. 959 Hermes macht: „Nicht zu ertragen wärst du, gieng' es dir nach Wunsch.“

Zweideutig also ist die Gabe des Prometheus, darum weil sie einseitig ist. Soll sie die Menschen segnen, so muss sie durch die zweite Habe ergänzt werden, durch die Verbindung der Menschen mit dem Göttlichen, durch die Religion, durch den Antrieb zu einem Thun und Handeln, das seine Leitung und sein Glück eben im Bewusstsein jener Verbindung hat. Und diese konnte den Menschen nur werden von Zeus. Die von Prometheus einseitig begabten Geschöpfe wurden durch die Versöhnung ihres Wohlthäters mit Zeus der Huld des höchsten Gottes theilhaftig und gehörten nun ebenfalls seinem Reiche an, erst jetzt der wahren Veredlung in Sittlichkeit und Frömmigkeit und zur Ahnung eines höhern Daseins fähig. So beten die Menschen zum Zeus und zu den Göttern seiner Dynastie und opfern ihnen und empfangen von ihnen Wohlthaten.

Dürfen wir hier eine Conjectur wagen, so wäre es folgende. Gleich wie wir sehen, dass Aeschylus im Schlussstücke der Oresteia, in den Eumeniden, die Begründung zweier wichtigen Institute in Attika, des Areopags und der Eumenidencultur darstellte, eben so konnte das Schlussstück der Prometheia, der gelöste Prometheus, die durch die Versöhnung des Zeus und Prometheus mitgegebene Einsetzung des Cultus des Zeus, die Aufnahme des Menschengeschlechts in sein sittliches Reich, und die Huld, die er von nun an den Menschen als höchster Gott erweist, enthalten, so wie dort die Eumeniden von nun an dem Lande Attica huldvoll und segensreich vermöge der Einsetzung ihres Cultus werden zu wollen versprechen. Eine solche Wendung

des Ganzen scheint wenigstens zufolge der voraus erörterten Prämissen nicht unzulässig.

Wir haben nun, in der Hauptsache uns an Hrn. Schömann's Auffassung anschliessend, mitunter ermässigend, auch nebenbei eigene Ansichten ausführend, die Fabel, wie wir sie bei Aeschylus zu finden glauben, bis in den innern Kern verfolgt; aber noch liegen um denselben mehrere andere Partien, die Sch. in seine gedankenreiche Untersuchung gezogen hat, in die wir aber hier nicht eintreten können. Ref. erachtete es als Pflicht der Dankbarkeit für die Freude, die ihm das Studium dieses trefflichen Buches gewährt hat, auch andere aufmerksam zu machen auf den grossen Gewinn, der für die Kenntniss des Alterthums und für ein geistigeres und tieferes Verständniss des grossen Dichters aus dem mit vielseitiger Gelehrsamkeit erfüllten und überdies schön geschriebenem Buche zu holen ist. Es würde aber zu weit führen und der Bestimmung dieser Zeitschrift nicht zusagen, wenn auch die übrigen Auseinandersetzungen der Einleitung, wenn ferner die Wahl der Lesarten im Texte, die gelungene Uebersetzung, und endlich die von Hrn. Sch. zwar ohne Anspruch weder auf poetische Originalität, noch auf Nachahmung der Kunst des Aeschylus gegebene Composition des „gelösten Prometheus" beurtheilt werden sollte. Wir schliessen demnach mit wenigen Berichtigungen und Bemerkungen über Einzelnes.

Dem Ref. war es angenehm zu sehen, dass mit Manchem, was er in seiner Einleitung zu Pindar vorgebracht hat, Hrn. Sch. Ansichten übereinstimmen, so über den Charakter der Sittlichkeit in der griech. Götterwelt Einl. S. 76 und Schm. S. 136. Dagegen hat Hr. Sch. ein Versehen begangen, da er S. 122 in der Stelle aus Pindar Ol. XIII, 11 und 12 die Worte *ὕβριν, κόρου ματέρα θρασύμυθον* übersetzt: „freveln Uebermuth, der Sättigung Sohn." Ref. berührt dieses übrigens darum, weil er seine Note über jene Stelle in der Einl. S. 58 zurücknimmt. Er wollte damals schreiben *θρασυμύθου*. Wie aber Hr. Sch. zu seinem Versehen gekommen ist, lässt sich etwa denken, wenn ihm eine Reminiscenz vorschwebte aus Solon's Fragm. 7. bei Bergk oder Theogn. 153: *τίκτει γὰρ κόρος ὕβριν, ὅταν πολὺς ὄλβος ἕπηται.* In den Anapästen der Uebersetzung v. 156 würde statt: „Noch ein Andrer hieran sich erfreuen gemocht," Ref. es vorziehn zu sagen: Noch ein Anderer dran sich erfreuen gemocht. v. 134: *καὶ τοῖσιν οὐδεὶς ἀντέβαινε πλὴν ἐμοῦ* ist die Uebersetzung: „Und diesem widerstrebte Keiner ausser mir," schwächer als das wörtliche: „Und diesem trat entgegen u. s. w. v. 386: *κέρδιστον εὖ φρονοῦντα μὴ δοκεῖν φρονεῖν*, ist kaum richtig: „Es ist kein Uebel, thöricht scheinen, wenn man wohlgesinnt." In *εὖ φρονεῖν* liegt eher der Begriff der Klugheit. Doch wir übergehen Anderes der Art, was mancher Leser für sich corrigirt. S. 285 irrt wohl Hr. Schömann, wenn er *προμηθεύς* bei Pindar

Ol. VII, 44 für ein Appellativum erklärt. v. 186 ff. *Οἶδ' ὅτι τραχὺς καὶ παρ' ἑαυτῷ | Τὸ δίκαιον ἔχων Ζεύς· ἀλλ' ἔμπας | Μαλακογνώμων | Ἔσται ποθ', ὅταν ταύτῃ ῥαιστῇ*, wo Reisig, um den Dimeter herzustellen, die Ergänzung vorschlug: *Οἵω πάλιν αὖ μαλακογνώμων*, irrt Hr. Schömann, dass er diese Ergänzung für unpassend erklärt. Er sagt: „Um abermals oder wiederum sanftmüthig zu werden, müsste Zeus es schon früher einmal gewesen sein, was doch gewiss nicht die Meinung des Chors ist." Es waltete hier eine Uebereilung, was schon erhellet aus dem Worte des Chors, da ja Prometheus der Sprechende ist. Und warum sollte das wiederum nicht geduldet werden können, da doch wohl Zeus im Kriege gegen die Titanen seinem Bundesgenossen Prometheus eine freundliche Seite gezeigt hatte? Freilich ist hier jede Ergänzung ungewiss. v. 1037 hat Hr. Sch. in den Text genommen *εἰ τάδ' ἐπαυχεῖ*. Gewiss nicht übel. Was Dindorf in den Text gesetzt hat: *ἡ τοῦδε τύχη*, hatte auch Ref. schon früher vermuthet. Ref. will auch seine spätere Vermuthung beifügen, die sich von Hrn. Schömann's nicht weit entfernt: *ἡ τοῦδ' αὐχῆ τί χαλᾷ μανιῶν.* R. Rauchenstein.

Chronologische Tafeln der ältesten Geschichte, nach einer neuen Entdeckung, enthaltend die chronologische Feststellung der dreissig altägyptischen Dynastien des Manetho und der 375 Pharaone des Herodot, genau nach der Rechnung der Quellen selbst hergestellt; die Nachweisung der Abstammung derselben aus dem Norden und ihres Zusammenhanges sowohl mit den gesammten hellenischen Heroen-Genealogien als der biblischen Geschichte; die Epoche des Pyramidenbaues, die von Theben, Memphis, der Noachischen Fluth, des Baues von Babylon, die Patriarchen, die assyrischen Könige bis Sardanapal, die Bestimmung der Argonauten-, der trojischen und dorischen Epoche, die kretischen, thebischen, argischen, spartischen, macedonischen, sikyonischen, albischen, römischen, israelitischen, medischen, babylonischen Könige, bis zum Aufhören der spartischen Herakliden 221 v. Chr., mit genauer Stammberechnung Generation um Generation, und Angabe der Quellen. Herausgegeben von Dr. *Henne*. Bern 1844. Haller'sche Buchdruckerei. 15 Batzen.

Unter diesem langen Titel werden in dem Intelligenzblatte vom 22. Mai, einem vielgelesenen Berner Blatte, Tabellen angezeigt, welche Dr. Henne, ausserordentlicher Professor der Geschichte, oder richtiger Professor der ausserordentlichen Geschichte herausgegeben hat und damit den Zweck verfolgt, da Ordnung zu erzeugen, wo keine hergestellt werden kann. Andere haben sich Jahre lang mit einem Zweige der alten Geschichte abgemüht und durch ihr rastloses genaues Forschen auch entsprechende Resultate gewonnen; Herr Henne dagegen achtet alle diese Resultate nicht und stellt seine geschichtlichen Nebelgestalten auf. So hat er es seit Jahren getrieben und wird es noch lange forttreiben, denn eine fehlerhafte Idee, die einmal festen Fuss gefasst hat, lässt sich schwerlich vertreiben. Bereits 1830 stellte er in den „Ritterburgen und Bergschlössern"

der Schweiz (Bd. II, S. 245.) Folgendes über die Tyrrhener auf: „die Rasenen (Rhäter) sind eins der keltischen Völker in den Alpen, vielleicht einst das erste in Gallien. In Tyrol ist noch Resina, in Bündten das uralte Rhäzüns. Das war ihr Landesname. Ausländer nannten sie vom Landesstrome dem Rhen oder Rhin meistens Tür-rhenvi, Tür-Rhener, das heisst Oberrheiner. Tür, Tur, Taurus heisst Berg.“ Denselben Gedanken wiederholt er 1840 in seiner Schweizerchronik (Bd. I. S. 32.) und spricht es nun als Gewissheit aus, dass das europäische Hochland die Wiege der weissen Menschheit und der ältesten Cultur sei (Bd. 3. S. 1169.) Die Träumereien und Faseleien mehren sich und gehen in das Unendliche, da dem Verfasser auch selbst der Gedanke einer historischen Kritik fehlt. Wie er den Mythos behandelt, oder vielmehr misshandelt, davon ein Beispiel. Band I. S. 37 sagt er: „Fünf Geschlechter später geht im Norden Griechenlands und Italiens eine grosse Völkerwanderung vor, die Argonautenfahrt. Helden aus Thrakien am Hämus, aus Thessalien u. a. meist Götter und Göttersöhne vereinigen sich auf dem Wunderschiff Argo, um am Ende der Erde, in Kolchis, einen Schatz zu erbeuten, das goldene Fell des Widders, der ein Geschlecht früher die Geschwister Früxos und Helle, dahin getragen, wo es von einem Drachen gehütet, an einem Baume hängt.“ Also es ist eine historische Wanderung; allein der Verf. fährt fort: „das Schiff ist das Sternbild am Himmel (Argo *) und Arche heisst das Schiff); das Vliess ist eins mit den goldnen Heerden und Aepfeln, und der Baum ist der Himmel. Die Helden selbst sind nichts als der in verschiedenen Gegenden local gefeierte ein und derselbe Sonnengott, oder die Sieben oder Zwölf im grossen Schiffe am Himmel.“ Also es tritt historisch eine Wanderung ein, dann aber ist diese Wanderung nur ein astronomisches Unding, ein unaussprechbares Phantasiegebilde, und wendet man nur das Blatt um, so findet man S. 38 Folgendes: „Es findet sich aber auch historisch um diese Zeit eine Völkerwanderung grosser Art vom Alpgebirge abwärts nach Süden, indem genau 80 Jahre vor dem Trojerkriege also 1350 v. Chr. von denselben, aus Rhätien die Stämme der Ausonen u. s. w. hinabrücken und die bisherigen Bewohner Italiens unterjochen oder vertreiben. Gleichmässig rücken östlich aus Thessalien die Hellenen (Aeoler) Deukalions abwärts auf die dortigen Pelasger.“

Doch genug von dieser gemachten, ausserordentlichen Geschichte. Wir wollten durch diese Proben nur den Standpunkt andeuten, welchen der Verf. dieser Tabellen einnimmt, und würden selbst über diese nichts gesagt haben, wenn sie nicht für den Unterricht bestimmt und bereits in dem

* In welcher Sprache hat das Wort die Bedeutung? Wer Griechisch versteht, leitet es von ἀργός, schnell, ab. S. *Luas, quaestiones lexicologicae* p. 177.

Gymnasium in Bern eingeführt wären. Diese Tabellen bestehen nun in zwei sehr grossen Blättern, auf welchen die griech. Mythologie etwa so dargestellt ist, wie sie sich die Logographen, die ein chronologisches System hinein bringen wollten, zurecht machen mochten, und sind in Rücksicht der Herakliden bis 221 v. Chr. fortgeführt. Zuerst stehen drei Götterzeitalter, in denen der Norden durch die Namen Har, Thurs, Mannus und Bör repräsentirt ist, aber sonst kommt weiter keine Bezugnahme auf die nordische Mythologie vor. Auf der ersten Tabelle sind an Inachos und Phoroneus die pelasgischen, auf der zweiten an Prometheus und Deukalion die eigentlich hellenischen Genealogieen angeschlossen. Dazu kommt dann noch eine Tabelle, in einem ziemlich starken Hefte bestehend, in dem die biblische Chronologie behandelt ist. Wir geben gern zu, dass diese Zusammenstellung sehr mühsam ist, aber was kann ein Mann mit aller angewandten Mühe in diesem Gebiete leisten, welcher gar keine Ahnung von Kritik hat? Uebrigens ist die Idee, welche er verfolgt, dass der Ursprung des (weissen) Menschengeschlechts im Norden zu suchen sei, nicht neu, denn Tiefensee, welcher 1810 starb, suchte dieselbe in einem Werke von dreizehen Folianten zu begründen, die noch ungedruckt sind (S. Falbe in Seebodes und Jahns Jahrbüchern I. 1831. III. Bd. 4. Heft S. 431 ff.), und ein ähnliches Geschick möchte wohl auch der Geschichte, welche H. Henne ausarbeitet und ihr den Umfang des Rotteck'schen Werkes geben will, bevorstehen. Die Stellen, aus welchen der Verfasser seine Resultate glaubt gewinnen zu können, sind am Rande der Tabelle oder sonst beigebracht; aber aus Allem geht hervor, dass er die griechische und orientalische Litteratur nur aus Uebersetzungen kennt, und weder selbst Untersuchungen über Aechtheit und Unächtheit, Glaubwürdigkeit und Unzuverlässigkeit der Schriftsteller angestellt, noch sich mit dem bekannt gemacht hat, was Andere darüber erforscht haben. Eine bedeutende Veränderung der Ansichten ist übrigens seit dem Jahre 1840 (Schweizerchronik) bis zu dieser Tabelle eingetreten; denn dort waren die Argonauten Sonnen, das Schiff Argo das Sternbild, der Drache, welcher das Vliess bewacht, ein Sternbild, hier hingegen wird behauptet, dass Grund und Boden der hellenischen Genealogieen „durchaus historisch" sei.

Es ist nun nicht möglich die Tabellen in allen ihren Theilen als etwas Unhaltbares darzustellen, ohne Folianten darüber zu schreiben, doch einige Punkte wollen wir prüfen, und glauben dieses am Besten dadurch zu thun, dass wir einen Brief und Auszüge aus einem andern mittheilen, welche beim Erscheinen der Tabellen ein Philolog über dieselben an einen Freund schrieb. Sie tragen zwar in vielen Stücken das Gepräge eines Privatbriefwechsels, enthalten jedoch nichts, was nicht öffentlich mitgetheilt werden könnte.

Erster Brief.

Sie wollen, geehrter Herr, meine Ansicht über die Entdeckungen wissen, welche angeblich der Dr. Henne in der ältesten Geschichte gemacht und in zwei chronologischen Tabellen dargestellt hat? — Leider muss ich Ihnen gestehen, dass nicht die erste grossprecherische Ankündigung dieser Tabellen im Intelligenzblatte, ja! selbst nicht die zweite, in welcher behauptet wurde, es sei die Abstammung der Pharaonen aus dem Norden und ihr Zusammenhang mit der griechischen Heroengenealogie in der Tabelle bewiesen, meine Neugierde erregt hat; und eben so wenig konnte mich die intelligenzblättliche Behauptung Herrn Henne's, dass die Schuld der Schreibfehler und Widersprüche im Herodot, Diodor, Justin und in den Fragmenten des Manetho die Abschreiber und Philologen zu tragen hätten, aufreizen, weil dieser Tabellarius über Philologie und viele andre Dinge gar kein Urtheil hat. Um Ihrer freundschaftlichen Aufforderung nachzukommen, habe ich mir nun das unbequeme und im Vergleich mit dem Inhalte sehr theure Werk angeschafft, genau geprüft und lege Ihnen hiermit meine Ansichten vor.

Der griechische Mythos ist ein Proteus, der Wahrheit kundig, aber sie nur Wenigen verkündigend, wenn er nicht mit Gewalt dazu gezwungen wird. Einigen, welche nicht mit der gehörigen Kraft ausgerüstet waren, namentlich nicht mit der Kraft, welche eine genaue Kenntniss des Alterthums und besonders der griechischen Sprache gewährt, hat er sich daher in Astronomie oder Physik verwandelt, und in dem vorliegenden *Corpus delicti* erscheint er gar als eine chronologische Tabelle, welche zu Manetho in demselben Verhältnisse steht, wie die ἱερὰ ἀναγραφή des Euemeros [1]) zu einem andern ägyptischen Denkmale, nur schwerlich dasselbe Aufsehen erregen wird, wie des Euemeros Werk.

Ein grosser Mangel dieser Arbeit ist, dass in ihr kein leitender Gedanke, keine begründende Idee klar und bestimmt ausgesprochen und auch sonst in ihr gar nichts bewiesen, sondern nur willkürlich über Probleme abgesprochen wird, an denen sich mit der ausgebreitetsten Kenntniss und der grössten Umsicht begabte Männer aus dem Grunde vergebens versucht haben, weil die Gegenstände ihrer Untersuchungen einer Zeit angehören, in welcher durch Vorherrschen der Phantasie und aus Mangel eines Mittels der Fixirung der Gedanken, Alles in einander verschwimmen musste. Bereits alle einsichtsvollen

---

[1]) Euemeros machte im Auftrag des Königs Kassandros gegen 310—300 eine Reise an die Küsten Arabiens bis nach Indien hin und behauptete bei seiner Rückkehr, er habe in dem Tempel des Zeus Triphylios auf der Insel Panchäa im arabischen Meerbusen eine goldene Säule mit hieroglyphischer Schrift gefunden, durch welche er beweisen könne, die Götter wären verdienstvolle Menschen gewesen.

Alten [2]) hatten erkannt, dass vor dem Beginn der Olympiaden sich kaum ein Ereigniss in der griechischen Geschichte feststellen lasse, und die Neuern stimmen ihnen hierin bei. Dem Verfasser der Tabelle fällt es aber nicht einmal ein, darnach zu fragen, ob es möglich sei, das Zeitalter der lange vor dem Anfange der Olympiaden vorgefallenen Ereignisse zu bestimmen, und wenn es möglich wäre, woher denn die grossen Abweichungen in der Angabe der Zeit derselben entstanden seien; er denkt nicht daran zu untersuchen, ob denn die Quellen, welche er benutzt, auch Glauben verdienen; ja, man spürt recht die grosse Freude, welche er empfindet, wenn er eine ganz unglaubliche, im höchsten Grade abgeschmackte Nachricht bei dem unkritischen Diodoros gefunden hat, und mit beiden Händen wird sie ergriffen [3]). Er nimmt keinen Anstoss daran, dass er auf einen Inachos 1., Asopos 1., Deukalion 1., Atlas 1., Aetolos 1., Ogyges 1., einen Inachos 2., Asopos 2., Deukalion 2., Atlas 2., Aetolos 2., und einen Ogyges 2 und 3 einschieben muss nur um die ungeheure Lücke von mehr als 130 Menschenaltern auszufüllen; dass er ferner zwischen der Mutter (Aegina) und dem Sohne (Aeakos) neun Menschenalter, also 300 Jahre, und zwischen dem Vater (Aeakos) und Sohne (Peleus) 5 Menschenalter, also über 160 Jahre verstreichen lassen muss, Alles einer vorgefassten Meinung, um nicht fixen Idee zu sagen, zu Liebe. Es beunruhigt ihn nicht im Geringsten, dass er eigentlich auch noch einen zweiten Heliaden Phaethon, zweite idäische Daktylen u. s. w. einschieben müsste; es steigt ihm gar nicht der Gedanke auf, dass er Städtenamen,

---

[2]) Varro de lingua Latin. VII, r. Africanus bei Eusebius praeparat. evang. X, 10. Pausan. I, 38, 7.

[3]) Nur einige Beispiele. Er führt in der eigentlichen Tabelle und in den Anmerkungen an: „Aktis, der Sohn des Helios, zieht nach Aegypten.“ Für jeden, welcher der griechischen Sprache kundig ist, heisst dies: der Glanz (Aktis), der Sohn der Sonne (Helios) zieht nach Aegypten. Dieses Ereigniss wurde erdichtet, weil in Rhodos Sonnendienst war und in Aegypten eine Sonnenstadt (Heliopolis); es musste daher der Glanz von Rhodos aus nach Aegypten wandern, um diese Sonnenstadt zu erbauen. Nun wird in der Tabelle auch nach Diodor 5, 57. erzählt, dass dieser Aktis die Astronomie aus Griechenland nach Aegypten gebracht habe, und dass, da durch eine spätere Ueberschwemmung in Griechenland die meisten Menschen umgekommen und die schriftlichen Denkmale vernichtet worden wären, die Aegypter eine passende Gelegenheit erhalten hätten, sich die Erfindung der Astronomie anzueignen. Die Griechen aber hätten sich aus Unkunde nicht mehr um die Wissenschaften bekümmert. — Solche Sächelchen von einem Geschichtslehrer der neuern Zeit aufgetischt zu sehen, grenzt doch schier an das Unglaubliche, und nur ein Mann konnte dieses thun, für welchen die schriftlichen Denkmale der Griechen so gut wie nicht existiren, da er sie nicht im Original lesen kann. Schon der blose Menschenverstand kann lehren, dass eine Fluth das Wissen nicht vertilgen kann. Was übrigens das astronomische Wissen der Aegypter betrifft, so haben die neuern Untersuchungen bewiesen, dass die Aegypter weder bedeutende Kenntnisse in der Astronomie besassen, noch bedeutende Entdeckungen in ihr gemacht haben. S. Bohlen's altes Indien. Bd. II. S. 238 ff.

Ländernamen, Völkernamen, ja sogar Sitten und Gebräuche der Griechen [4]) als Namen von Personen aufführt, oder wenn der Gedanke sich ihm doch einmal aufdrängt, wird er alsbald wieder zurückgewiesen. Der Verfasser ist überhaupt mit den neuesten Untersuchungen über das Wesen des griechischen Mythos eben so wenig bekannt, als mit den Resultaten der Forschungen über die Aechtheit der alttestamentlichen Schriften. Doch was rede ich von neuesten Untersuchungen! Selbst da, wo der gesunde Menschenverstand ihn hätte warnen sollen, geräth er in Irrthum. Er führt das Geburtsjahr Adams auf und die Zeit, wann er und die Patriarchen Kinder erzeugt haben, gleichsam als wäre dies nicht Mythe, welche sich an kein Jahr knüpfen lässt. [5]) Wer soll denn die Erschaffung Adams, wer die Geburt seiner Kinder aufgezeichnet haben? Als die sogenannten mosaischen Schriften zur Zeit der Könige abgefasst und manches Widersprechende zu einer Einheit zusammengestellt wurde, legte man ein chronologisches Gewebe ein, welches sich als nicht ursprünglich durch die häufige Wiederkehr der Vierzig verräth. Doch dem Dr. Henne steigt kein Zweifel auf, und er kann auch durch fremde Gedanken, wenn er sie ja kennt, nicht befruchtet werden. Ueber alle Probleme geht er daher mit Stillschweigen weg, oder spricht über sie in einer Weise ab, dass man nicht weiss, ob man seine Naivetät und Selbstgenügsamkeit belächeln, oder die Misskennung des wissenschaftlichen Standpunktes tadeln, oder aber die Unverschämtheit geisseln soll. Er besitzt so beschränkte Kenntnisse der ältern griechischen Geschichte, dass er durch eine Tabelle ein neues Licht auf die Tyrrhener-Pelasger zu werfen glaubt, und Anmerkung 21, sagt: „Man vergleiche die Misshandlung der arkadisch-pelasgischen Genealogie in Clinton's Fasti Hellenici, neu aufgefrischt in Fischer's griechischen Zeittafeln. [6])“ Ich habe den Clinton nicht bei der Hand, aber Fischer gibt gar keine Genealogie, sondern führt nur die Sitze der Pelasger an. Wo findet nun Misshandlung statt? Ja! aus Allem geht hervor, dass dem Tabellarius ganz unbekannt ist, dass in den wenigen Worten Fischer's die Resultate der Untersuchungen Mannert's, Niebuhr's, Hirt's, Otfr. Müller's niedergelegt sind.

---

[4]) S. den zweiten Brief.

[5]) Wenn Sie sich überzeugen wollen, wie wenige Wahrheit an diesen Jahren ist, in denen die Patriarchen Kinder erzeugten, so fragen Sie einmal 20 Personen, wie alt ihre Väter waren, als sie von ihnen erzeugt wurden. Höchstens Einer wird es Ihnen sagen können. Was aber uns nicht interessirt, interessirte gewiss noch weniger die in den Gefilden Asiens herumwandernden Emire; da es sie aber nicht interessirte, so wurde es auch nicht überliefert.

[6]) Er meint wahrscheinlich S. 1 der ersten Lieferung, wo es heisst: „Die Pelasger waren ansässig sowohl in der Peloponnes, zumal in Arkadien und Argolis, als in der eigentlichen Hellas, besonders in Attika und Böotien, auch in Epirus, Thessalien, dem südlichen Makedonien und nach Westen und nach Osten hin weit über Griechenlands Grenzen hinaus.“

Ein weiterer Fehler der Tabelle ist, dass die Nachrichten der Alten geradezu verfälscht werden. So sagt er in Anmerkung 25: „Im dritten Alter vor dem Troerkriege der Argonautenzug aus Thessalien nach Kleinasien und aus den Alpen nach Italien. Herodot I, 2. 3.“ Da steht kein Wort von einem Zuge aus den Alpen nach Italien, ja nicht einmal von einem Zuge nach Kleinasien wird geredet, sondern nur von der Fahrt nach dem kolchischen Ara und dem Flusse Phasis. Ferner sagt er in der 16. Anmerkung: „Niobens und Zeus Söhne.... Herrschend über Hellas, Hämos, Alpen, Hocheuropa, Stammväter der meisten europäischen Königshäuser.“ Hier ist 1) falsch, dass Argos und Pelasgos über ganz Hellas geherrscht hätten; nur Theile gehörten ihnen (den Pelasgern); 2) über „den Hämos,“ denn nur über Hämonien herrschten sie, das ist aber nicht das hämonische Land, sondern ganz bestimmt das spätere Thessalien. [7]) Ich will jedoch darauf kein grosses Gewicht legen. 3) „Die Alpen und Hocheuropa“ sind ein Beisatz, den der Tabellarius von dem Seinigen gemacht hat. 4) „Stammväter der meisten europäischen Königshäuser“ ist ebenfalls falsch, da nur die pelasgischen Geschlechter ihren Ursprung auf sie zurückführten. Ferner sagt er in der 17. Anmerkung: „Lykaon II. zeugt 17 Alter vor dem Troerkriege seine Söhne, lauter Namen der ältesten, ureuropäischen, inachischen Pelasgerstämme, die aus dem Hocheuropa des Manes nach Italien und Hellas hinabziehen.“ — Hier haben Sie ein Buch mit sieben Siegeln, ein Sibyllenwort! Das Hocheuropa des Manes? Wer ist der Mann? Ist es der Gemahl der römischen Kinderfresserin Mania, oder der Mania d. h. des Wahnsinns, oder ist er ein phrygischer Sclave, oder aber Manes, der Vater des Kotys, oder Menes, der erste König der Aegypter nach Eusebius? Aber, wie kommt der nach Hocheuropa? — Da Oenotros und Peucetios, von welchen geredet wird, nach allen Ueberlieferungen aus Arkadien kamen, so glaube ich, er nennt hier dieses Land Hocheuropa; aber warum diesen Namen verbergen, und einen andern setzen, welcher etwas ganz Andres bezeichnet? * — Doch ich glaube hiermit genug die Tabelle nach einer Seite hin Ihnen charakterisirt zu haben, und wende mich zu etwas Anderm. Noch in einer zweiten Weise werden die Stellen der Alten missbraucht, wovon ich nur ein Beispiel anführen will. In der zweiten Hälfte der ersten Tabelle, etwa im Zeitalter 136, finden Sie einen Aetolos I. gesetzt mit Verweisung auf Pausanias (V, 1, 6.) und Apollodoros (I, 7, 6. 7.). Gläubige Leser werden nicht nachschlagen, ich aber habe nachgeschlagen und fand bei Pausanias „Es traf sich, dass Aetolos, der Nachfolger

[7]) S. Dionys. Halic. I, 17. Strabo IX, 5. S. 317. Tauchnitzer Ausgabe.

* Aus den Stellen, welche oben aus Henne's Schweizerchronik beigebracht sind, wird der Leser schon abnehmen können, dass unter Hocheuropa die Schweiz zu verstehen ist. Diese ist die Wiege der Menschheit.

des Endymion, aus dem Peloponnes flüchten musste," und auch bei Apollodoros ist Aetolos der Sohn des Endymion, also der in der Tabelle in dem Menschenalter 151 angeführte. Wie kommt es nun, dass dieser nicht der Sohn seines Vaters sein, sondern als ein Heimath- und Vaterloser vor demselben leben soll? Hören Sie, wie klug die Sache gemacht ist! Pausanias erzählt weiter, Aetolos habe fliehen müssen, weil ihn die Söhne des Apis wegen eines unbedachten Mordes verfolgt hätten. Er habe nämlich bei den Leichenspielen des Azan den Apis, den Sohn des Jason, oder, wie Apollodoros sagt, den Sohn des Phoroneus, getödtet. Da nun auf der Tabelle Phoroneus einmal in das 132 Menschenalter oder 2177 v. Chr. zurückgeschoben ist, so darf der Mörder seines Sohnes nicht Aetolos, der Sohn des Endymion, sein, sondern es wird ein Aetolos 1. substituirt. Welches sind nun die Zeugnisse des Alterthums, auf welche hin Phoroneus so weit zurückgeschoben wird? Nach Akusilaos und Africanus [8]) lebt Phoroneus 1796 v. Chr,; nach Klemens Alexandrinos [9]) Inachos, der Vater des Phoroneus, etwa 1584 und dieses steht der Zeit nahe, welche auch Andre für die Lebenszeit des Inachos ansetzen, nämlich der Zeit, in welcher Moses die Israeliten aus Aegypten führte, was Henne in das Jahr 1491 verlegt. Das Jahr 1491 fällt aber gerade auch in die Zeit, in welcher Endymion gelebt haben soll; es ist das 151ste Menschenalter Henne's. So fällt Aetolos I.; und Phoroneus muss 20 Menschenalter später gesetzt werden, was auch vortrefflich geht, wenn man unter seinen Nachkommen die doppelt- und dreifach gesetzten Wesen Jo, Jasos, Argos und Agenor nur einfach setzen will. Eine ähnliche Bewandtniss hat es mit Inachos und Asopos den 1. und 2.

---

[8]) Bei Eusebius praep. evang. X, 10. Von Phoroneus sind bis auf die erste Olympiade 1020 Jahre, also 776 + 1020 = 1796 v. Chr.

[9]) Stromata I. bei Eusebios l. l. X, 12. Er zählt von Inachos bis auf den Trojanischen Krieg etwa 21 Menschenalter oder in Allem etwas mehr als 400 Jahre, also 1184 + 400 = 1584 v. Chr.

(Schluss folgt.)

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

4. Aargau.

(Schluss.)

Wir haben oben (bei Bern) des schweizerischen Cadettenwesens erwähnt. Schon früher (bevor noch die K. preuss. Cabinetsordre über die Wiedereinführung des Turnens in den Schulen erlassen war) ist in der Pädag. Revue * der fromme Wunsch ausgesprochen worden, der öffentliche Unterricht in Deutschland möge mit den Turn- auch regelmässige Waffenübungen verbinden. Da exempla bekanntlich oft mehr wirken als praecepta, so halten wir es für nützlich, hier die Schilderung eines Aargauischen Jugendfestes einzuschieben, und zwar des am 19. Juli 1842 von der Stadt Brugg gegebenen, indem dieses einen vorherrschend militairischen Charakter hatte. Da nur sehr wenige Leser mit dem Technischen eines Manoeuvres hinlänglich bekannt sein dürften, um den für das von den Cadetten ausgeführte Kriegsspiel entworfenen Operationsplan würdigen zu können, so theilen wir denselben nicht mit und geben nur die von einem mehr pädagogischen und patriotischen Standpunkte aus geschriebene schöne Schilderung, die damals Hr. Dr. *Rauchenstein* aufsetzte.

„Das Jugendfest in Brugg, der Ruthenzug genannt, datirt seinen Namen und Ursprung aus dem Anfange des sechszehnten Jahrhunderts. Die erste Andeutung davon weist auf das Jahr 1527, und zufolge der Nachricht aus einem alten Manuscripte war die Veranlassung dazu die Pflanzung eines jungen Eichenwalds, zu welchem Ende die ganze Gemeinde Jung und Alt, auszog und die Setzlinge (Ruthen) setzte. Dieser Auszug wurde später Jahr um Jahr wiederholt, und die Jugend kehrte mit grünem Laube und mit Zweigen und mit Ruthen geschmückt wieder heim, und empfieng beim Heimgange auf der Brücke ein Brod zum Gedächtniss. Es wäre interessant, nachzuweisen, wie aus solchem Anfang sich das Fest in drei Jahrhunderten anders und anders gestaltet und in jeder Gestaltung den Charakter und die Weise eines Zeitalters ausgedrückt hat. Von dem ehrwürdigen Ursprünglichen sind ausser dem Namen noch zwei ganz eigenthümliche Züge geblieben, erstens seit 1532 das Austheilen von Brödchen an die ganze Schuljugend, und zweitens schreibt sich wohl auch das am Nachmittage des Festes übliche Wettrennen der Knaben aus jener Ursprungszeit her, da sich die Jugend unter den Augen der Gemeinde im Walde mit Laufen, Wettrennen, Springen und allerlei körperlichen Uebungen belustigte. Denn in ältern Zeiten waren solche Uebungen und Belustigungen unter dem kräftigen Volke der Schweizer allgemeiner und verbreiteter. Heut zu Tage finden sich solche Spiele in hergebrachter Sitte als Schwingen, Steinstossen und Rennen, meist nur noch in Gebirgsgegenden und einzelne Ueberreste in den flächern Gegenden unsers Vaterlandes. Dagegen hat man seit mehrern Jahren hie und da an Schulen und Gymnasien das Turnen eingeführt, und es ist zu wünschen, dass dasselbe verständig und mit Vermeidung alles Luxuriösen betrieben an unsern Schulen mehr und mehr Eingang finde.

Zu dem diessjährigen Jugendfeste waren die Cadettencorps aus den sämmtlichen Orten des Cantons, wo solche sich finden, von den Bruggern

* Bd. II S. 277—278.

eingeladen, und es erschienen ausser den Brugger Cadetten, mit ihren Aufsehern und Committirten die Cadettencorps von Aarau, Aarburg, Baden, Lenzburg, Zofingen und Zurzach, jedes Corps in seiner Uniform, mit seiner Fahne, gehörig bewaffnet, wohl exercirt und eingeübt. Das Fest erhielt dadurch eine allgemeinere vaterländische Bedeutung, und war in seiner Anordnung und in seinem Verlaufe eines der schönsten, sinnvollsten und rührendsten, die je im Aargau gefeiert worden sind, eben so fröhlich als herzerhebend. Das war wohl das fast einstimmige Zeugniss der vielen Tausende von Theilnehmenden und Zuschauenden, die herbeigeströmt waren. Es ist unmöglich, den Eindruck durch eine Schilderung wiederzugeben; versuchen wir desshalb den Verlauf des Ganzen in einigen Hauptpartien zu beschreiben.

Der Empfang im Lager und der Vorabend.

Am Montag den 18. Juli, nach einem regnerischen Morgen, der Kleingläubigen eine Störung zu drohen schien, rückten gegen Mittag, indem sich das Wetter mehr und mehr zum Bessern wandte, allmählig die einzelnen Corps unter Begrüssung mit Kanonenschüssen und kurzer militairischer Bewillkommnung, eingeholt von Piketten der Brugger Cadettencorps, in das Lager ein. Zuerst die Aarauer, etwa 250 stark, bestehend aus den Cantonsschülern, aus Schülern der Bezirksschule und der Gemeindeschule, mit ihren zwei Piecen, dann die Aarburger und die Zofinger, letztere ebenfalls mit zwei Piecen, hierauf etwa zwanzig Cadetten von Baden als wohlgeübte Feldmusik, alsdann die Lenzburger, ebenfalls mit ihrer hübschen Cadettenmusik, und zum Schlusse die Zurzacher. Das Lager war aufgeschlagen an einem wohlgewählten Platze, eine Viertelstunde vom Städtchen entfernt. Auf der Westseite des Lagers fanden sich in langer Reihe von Nord nach Süden ausgedehnt die Zelten der einzelnen Corps und die Gewehrmäntel. Hinter den Zelten die Hütten, die Tische, der Keller, die Küche, feldmässig von Rasen aufgebaut und mit Feldkesseln wohl versehen. Restaurationen und Wirthschaften wurden in der Nähe keine geduldet. Vor dem Lager, auf dessen Nord-, Ost- und Südseite, befanden sich drei Feldschanzen mit Schanzkörben, mit sieben Piecen versehen, die von Milizartilleristen bedient wurden. So wie das Ganze in der Regelmässigkeit und Nettigkeit der Anordnung einen sehr hübschen Anblick gewährte und seinem Erfinder und Anordner, Hrn. Germain, Ehre macht, so war die Lagerstätte höchst anziehend durch Aussicht und Lage, indem sie sich in Mitten eines historisch mannigfaltig berühmt gewordenen Bodens befand, und nach allen Richtungen interessante Aussichten darbot, nach Westen gegen die Habsburg, nach Süden gegen die Brunegg und in die Länder, nach Osten gegen Königsfelden und den Boden von Vindonissa, nach Norden gegen Brugg und gegen die waldbekränzten fröhlichen Rebberge an der Aar in weiter Ausdehnung. In der Nähe des Lagerplatzes ruhen auch, von den Jüngern wohl schon vergessen, die Gebeine vieler Franzosen, Oestreicher und Russen vom Krieg von 1799 her; so dass dieser Ort aus römisch-helvetischen, aus mittelalterlicher und aus der Neuzeit des Denkwürdigen viel in sich schliesst. Unser Dichter besingt diesen Ort also:

Windisch, Habsburg, Königsfelden —
Denk der Tage, die sie melden!
Was geschah auf diesem Grund,
Förderte den Schweizerbund!

Wie sich drunten unsrer Aare Wellen
Mit der Limmat, Reuss, dem Rhein gesellen:
Schicket Grüsse auch den Tellskapellen.

Als Oestreich herrschte noch auf Aargau's Grund,
Stand sieghaft drinnen schon der Schweizerbund.

Nachdem nun die Masse der Cadetten gegen 700 um Mittag bei einander war, zogen sie in die Stadt und erhielten ihre Quartiere, wo sie mit Freude empfangen und wohl und gut versorgt wurden. Nachmittags Ausmarsch ins Lager, Eintheilungen, Ausziehen von Wachen und Köchen, andere militairische Anordnungen, womit die Jugend in angenehmem Wechsel

beschäftigt wurde, ohne sich zu ermüden, damit sie sich von den heutigen Reisestrapazen erhole und auf morgen sich schone. Abends Heimkehr ins Städtchen, in welchem beim Zapfenstreich die zusammenwirkenden zwei jungen Musiken sich lustig vernehmen liessen, so wie die etlich und zwanzig Trommeln, fertig gerührt, im Wirbel und im Taktstreich einen furchtbaren Rumor machten. So endigte dieser Montag mit der allgemein freudigen Stimmung eines erwartungsvollen Vorabends vor einem morgenden schönen Feste.

Der Festmorgen.

Dienstags mit dem frühen Morgen um 4 Uhr, als man die Tagwache schlug, wurde es in allen Gassen der kleinen Stadt lebendig. Man gieng hinaus und bewunderte den Festschmuck, der dem hübschen Städtchen über Nacht angethan war, die schönen Kränze, die Guirlanden und Festons, die an passenden Orten angebracht waren, die Wappenschilde der sieben Aargauischen Gemeinden, aus denen Cadetten da waren, vereinigt unter dem Schilde Aargaus. Man las und freute sich der reichlich angebrachten Inschriften, deren sinnvoller Ausdruck und epigrammatische Kürze den Verfasser leicht vermuthen liessen, den vaterländischen Dichter, welchen die Brugger ihren Mitbürger nennen (Hrn. *A. E. Fröhlich.*) * Inzwischen

---

* Inschriften waren folgende zu lesen:

Beim Waffenspiele, das du lernst,
Denk an der Väter Thatenernst.

Kehrseite:

Stets ward alter Hass zu Schanden,
Wo die Jungen sich verbanden.

Am Kirchenportal:

Wo wir wallen
Durch die Hallen
Deines Tempels, Gott, auf Erden;
Nur nach dir gewandt soll werden
Allerwärts
Sinn und Herz!

Allerwärts
Sinn und Herz
Nur zum Heiligsten erhoben;
Führen Stufen uns nach oben
Stets geweihter,
Dienst-bereiter!

Kehrseite:

Reine Saat sei Gott geweiht,
Ohne welchen nichts gedeiht.

Mehrere andere, die aber wegen Kürze der Zeit nicht mehr ausgeführt oder angebracht werden konnten, wurden dem Berichterstatter aus Gefälligkeit mitgetheilt: z. B.

Bei den Fahnen:

Wer ist zum Pannerherren gut?
Der Zofinger, der Niklaus Thut!

So klein ist keine Fahn'
Aus der und jener Stadt,
Mit der nicht unser Ahn
Sieg mit erfochten hat.

Zu den Wappenschildern:

Deines Ortes Wappenschild
Sei dir stets ein theures Bild!
Ringet in Eintracht, seine Ehren
Zu erhalten, zu vermehren.

Schild an Schild gestellt,
Bleibet so gesellt
Gegen Noth und Schlag',
Wie am Ehrentag
Schild an Schild gestellt
Brüderlich gesellt!

Zum Aargauischen Schilde:

Das Dreigestirn im Schilde sei
Gerechtigkeit und Kraft und Treu.

Bei der Mädchenschule:

Schmuck, der schön vor Gott auch heisst,
Ist ein sanfter, stiller Geist. —

Auch ein rechter Trumpf, schicklich etwa für eine obscure altmodische Nebengasse, hätte unsers Bedünkens wohl angebracht werden dürfen:

strömte das Volk aus Nähe und Ferne in unendlicher Anzahl herbei, und das Herbeiströmen nahm bis zu Mittag, zu Fusse, in Chaisen und vollgefüllten Wagen, ganze Schiffe voll fuhren von Aarau herunter, die zahlreichen Gäste aus den benachbarten Bädern von Baden und von Schinznach, Leute aus allen Bezirken des Cantons, Viele aus benachbarten Cantonen, in Menge die Nachbarn aus Waldshut, Säckingen und sonst aus dem Badischen, Väter und Brüder, Mütter und Schwestern der anwesenden Cadetten, eine unübersehbare schaulustige Menge, Männer und Frauen und Mädchen festlich geschmückt. Welche Freude strahlte in den Mienen der an dem schönen Sommermorgen Hereinfahrenden und Hereintretenden! So trug die fröhliche Theilnahme dieser Menschenmasse, der Sinn für Ordentlichkeit und gute Haltung, wie man es bei unserm Volke gewohnt ist, zum Jugendfeste wesentlich bei und füllte dasselbe so aus, dass es ein wahres und grossartiges Volksfest wurde, das seinen Mittelpunkt in der reinen und schönen Freude an unserer vaterländischen Jugend hatte.

Der Festzug.

Gegen 8 Uhr bewegte sich der Zug durch die Stadt nach der Kirche. Voran die Cadetten mit ihrer Musik und klingendem Spiele und fröhlich flatternden Fahnen; dann mit der Vorsteherschaft und Lehrerschaft von Brugg die zahlreichen Eingeladenen und die Committirten des Corps, dann die Schuljugend von Brugg, die kleineren Knaben und die Mädchen, mit ihren Gespielen und Gästen aus andern Orten. Rechts und links die Strassen mit dicht gedrängten Reihen und alle Fenster mit Zuschauern gefüllt. Mit Rührung und mit bewegtem Herzen musste man diesen feierlichen Zug betrachten, diesen Zug von lieblichen Kindern, von gesunden und frischen Knaben, von blühenden und kräftigen Jünglingen, eine herrliche Schaar aargauischer Jugend. Wolle Gott diese schöne Aussaat beschützen, und diese körperlich und geistig wohlbegabte Jugend zum schönen Wachsthum in allem Guten und Löblichen gedeihen lassen, dem Vaterland und den Eltern zur Freude und zum Heile! So beteten Viele in ihrem Herzen. Mögen die jungen Reiser, die Schösslinge und Setzlinge dieses nun aargauischen *Ruthen*zuges froh aufwachsen zu einem grünen Walde, mögen es gerade und feste Stämme werden, zur Stütze von Haus und Freunden, starke Bäume, auf die einst das Vaterland bauen könne, möge keine Ruthe daraus wachsen für die Eltern und für die Gemeinde, mögen alle feste Wurzeln treiben im nährenden Boden des Vaterlandes. Mögen sie nun gross oder klein werden, wenn es nur gesunde Stämme gibt. Der Wald hat grosse und kleine Bäume und von allen Arten, und ist in dieser Mannigfaltigkeit erst recht schön.

Die Feier in der Kirche.

Als man in die Kirche trat, wo für Alles Ordnung und Platz angewiesen war, überraschte einen die Bühne für die Musiker und Sänger, im Chor der Kirche errichtet, und mit architektonischen Ornamenten prächtig und geschmackvoll geziert. Noch mehr erstaunte man beim Anblick der schönen Glasmalereien, mit denen hinter der Orchesterbühne die drei hohen Bogenfenster des Chores von oben bis unten geschmückt waren. Diese Glasfenster mit ihrer trefflichen Harmonie der Farben dämpften das sonst zu helle Licht des Chores, und verschafften eine milde und warme Färbung, eine mystische und feierliche Beleuchtung, die in den alten Kirchen mit Glasmalereien so eigen auf das Gemüth wirken. Vorgestern waren sie noch nicht da, aber sie gefielen ausserordentlich. So ist's schön, und sie sollten bleiben, äusserten sich Stimmen. Andere meinten, es sei doch ein zu grosser Luxus, da sie wussten, was heut zu Tage so hohe Glasfenster kosteten. Es liessen sich auch Personen täuschen, die schon viele Glasgemälde

---

Die euch begrüsset zu dem Fest,
Das also ist das Rattennest! —
Wie man sie jüngst benennet hat;
Sonst hiess sie die Prophetenstadt!

Und der beste Gruss:

Grüss euch Gott! der Gruss hat Segen,
Tönt im Land er allerwegen.

in Kirchen gesehen hatten. Es waren aber diese gemalten Scheiben wohl ausgedachte und, wie die übrigen Decorationen, mit kunstfertiger Hand ausgeführte Papier-Transparente, eine Arbeit des eben so vielseitig talentvollen als bescheidenen Hrn. Karl Fröhlich, Lehrer an der Bezirksschule in Brugg, der unermüdlich und reich an glücklichen Einfällen, geraume Zeit vorher an der Verherrlichung dieses Festes gearbeitet und mit geringen, ja unbedeutenden materiellen Mitteln einen so grossartigen und herrlichen Effekt hervorgebracht hatte. Die Orchesterbühne trug die Inschrift:

Stimm' in's Lied der Schöpfung ein!
Streb', ein reiner Ton zu sein!

Zur erhebenden Feier in der Kirche trug dann wesentlich die würdige und wohlgelungene Musikaufführung bei, eine Ouvertüre von Spontini und Gesänge aus Haydn's Schöpfung, an der viele Instrumentisten und treffliche Sänger und Sängerinnen auch aus andern Orten des Cantons bereitwillig und freundlich mithalfen. Rührend und ergreifend war diese treffliche Musik. Die Menge des Stoffes gebietet uns, weiter zu eilen, doch nicht, ohne die ansprechende und zweckmässige Festrede des Lehrers an der Brugger Bezirksschule, des Hrn. Diakon *Fisch*, zu berühren, der im Eingange seines an die reifere Jugend und an die Cadetten gerichteten Vortrages den schönen und wahren Gedanken ausführte, dass zwar der Aargau keinen grossen Centralhauptort besitze, in welchem mannigfaltige und reiche Kräfte schnell können zusammenwirken und Grosses leisten, wo vielseitige Anregung und Ermunterung sich finde, dass er aber als Ersatz dafür die lebendige Verbindung der verschiedenen Orte des Landes, den regsamen Sinn für gemeinsame Thätigkeit besitze, und die Bereitwilligkeit der verschiedenen Orte, sich freundlich beizustehen und einander zur Hervorbringung von Grösserem, als man erwarten dürfte, zu unterstützen. Und ausser diesem schönen Ersatze habe er noch den Segen, dass Theilnahme und Genuss am Schönen und Geistigen, am Kräftigen und Nützlichen nicht blos an einem Centralorte gewonnen werde, sondern sich rasch und leicht durch das ganze Land verbreiten und reges Leben darin erhalten könne. — Möge es immer so angesehen werden; denn das ist's, was Aargau ziert und vor vielen Ländern auszeichnet.

Der Zug in's Lager und Manöver.

Von der Kirche begab sich der Zug militairisch durch die bewundernde und erfreute Menschenmenge hinaus ins Lager. Dort waren beim Eingang die kleinen Cadettenköche in lustigem Lager-Negligé mit weissen Schürzen und Mützen im Spalier aufgestellt, gekrümmte irdene Pfeifen im Munde, doch ohne Tabak. Die Cadetten bezogen ihre Gezelte, und traten alsdann an den Tischen zur Mahlzeit, welche sehr einfach und militairisch von den Köchen inzwischen in den Feldkesseln gekocht war, unter der Aufsicht und Autorität des stattlichen und wohlgemuthen Oberkochs und Küchen- und Kellermeisters, der sich bei seiner grossen Arbeit den ganzen Tag mit der besten Laune und mit löblichem Humor der Jugend hingab, und bei den Cadetten noch längere Zeit im Andenken bleiben wird. Dem rechtmässigen und wohlerworbenen Appetite der jungen Krieger sah ringsum das Publikum mit Interesse und mit innigem Behagen zu. * Nach einiger Rast schickte man sich an zum Manöver.

Das Manöver wurde in allen Hauptsachen gut durchgeführt und nahm sich fürs Auge hübsch aus. Es begann Nachmittags zwei Uhr und währte bis etwa über 4 Uhr, freilich in der grossen drückenden Hitze, allein die Cadetten zeigten auch hier eine starke Ausdauer. Die Kleinern blieben als Lagerwache in den Verschanzungen; die Masse zog aus und trennte sich in zwei Parteien, von denen die stärkere mit ihren vier Piecen über Windisch und über die Fussbrücke bei der Fabrik des Hrn. Kunz gegen die Reussbrücke im Fahr Windisch marschirte, auf welcher der Durchpass mit spanischen Reutern gehemmt war. Dieser Durchpass, der hartnäckig von

* Beim Mittagsmahl in der Speisehütte brachte Hr. Landammann Frei einen gemüthlichen Toast mit dem Thema: Lasset die Kinder zu uns kommen.

der andern Partei vertheidigt wurde, musste erzwungen werden. Das Gefecht wogte längere Zeit vor und rückwärts, wobei Artillerie, Jäger und Linientruppen ihr Bestes thaten. Dem Zuschauer war der Anblick dieses Gefechtes belustigend, aber nicht minder der Anblick der grossen Menschenmenge, die sich auf den Anhöhen der Reussufer beiderseits gesetzt hatten und einen grossen Strich von Feld und Matten überdeckten. Es war ein wahrer Kranz von Menschen auf den Hügeln rings um das grüne Thal vom Fahr Windisch, und besonders nahmen sich die weissen Aermel der ländlichen Frauentracht auf dem grünen Grunde lebhaft aus. Endlich erstürmten die Angreifer den Durchpass auf der Brücke, und die Vertheidiger zogen sich immer fechtend und unter wiederholten Versuchen zum Widerstand zurück. Bei der Mauerecke des Klosters Königsfelden scheidet sich der Weg, und lässt zwei Zugänge zu den Reutinen oder dem Felde, wo das Lager stund, zu. Auf beiden retirirte sich das Corps, welches das Lager vertheidigte; aber auch die Angreifer rückten auf beiden Wegen vor. Und hier erhob sich dann auch wirklich unter lebhaftem Manövriren ein bedeutendes Gefecht, in welchem es beiderseits tapfer zugieng und gewaltig knallte, und unter Anderm von dem Zentner Pulver, den die Regierung zum Feste geschenkt, ein donnernder Gebrauch gemacht wurde. So hatten die Zuschauer, die den Kämpfern nicht bis zum Fahrrain nachgegangen waren, auch noch etwas zum Besten. Aber das Beste folgt nach, dieses ist die endliche Erstürmung des Lagers, in welches die zurückgetriebenen Colonnen sich gezogen hatten, und den letzten Versuch machten, sich zu behaupten. Hier schoss nun Alles aus Leibeskräften, die Angreifer mit ihren Piecen, mit Peloton- und mit Rottenfeuer, aber nicht minder die Vertheidiger mit ihrem Geschütze auf den Schanzen und mit kleinem Gewehr. Sehr anmuthig war es zu sehen, wie die kleinern Knaben auf der Schanze hinter den Brustwehren stunden, und, übrigens mit sehr gutmüthigem Blicke, auf die grössern Angreifer herabfeuerten. Endlich klommen die letztern (die Grenadiere) die Höhen heran, erkletterten kühn und rasch die Brustwehren und standen der muthigsten Gegenwehr ungeachtet, da die Gegner nur human auf sie zielten, auf den Schanzen, was ein hübscher Anblick war. Sie eroberten eine Lagerfahne, die sie zum Andenken an den Freuden- und Ehrentag mitnahmen. Hier musste Frieden geschlossen werden, wie es das Programm und Operationsplan befohlen hatten. Die Anordnungen waren einfach, aber zweckmässig ausgedacht, und unter Aufsicht kundiger Militairs, wie Hr. Oberst Frei von Brugg und Hr. Oberst Rothpletz von Aarau, gut geleitet. Man muss aber auch Manchen der jungen Officiere das Zeugniss geben, dass sie ihre Pflichten mit ausgezeichneter Ruhe und Umsicht erfüllten, die Ordnung handhabten, ohne die Untergebenen rauh anzufahren, von diesen aber auch Achtung und Folgsamkeit erfuhren.

Der Abend.

Nach Beendigung der Kriegsthat trat allerdings ein Moment der Ermattung und Erschöpfung ein, welche aber durch eine längere Pause und eine kurze Erfrischung bald gehoben wurden. Es hatte sich inzwischen auch eine Anzahl von etwa 20 rüstigen Turnern von Basel, die auf einer Turnfahrt begriffen waren, im Lager eingefunden. Diese wurden dann zum gemeinsamen Abendessen mit den Cadetten eingeladen, welches auf einem offenen Platze bei der Stadt nach dem Einmarsch eingenommen wurde. * Dort

* Auch diesen ehrwürdigen Platz, das Eise genannt, der schon viele Generationen im Laufen und Sichtummeln grossziehen geholfen hat, da er der mehrhundertjährige Freuden- und Festplatz der Brugger Jugend ist, hat unser Dichter nicht vergessen können. Er besingt ihn so:

Dieser Platz er heisst das Eise
Und reimt manche lust'ge Weise:
Erstens: trinke froh und speise,
Freue dich in Freundes Kreise
Unter blüh'ndem Linden-Reise;
Lieb' empfange und erweise;
Halte dich in Maass und Gleise
Zu der Jugendfreundschaft Weise

waren Stühle und Bänke für etwa ihrer 800 hergestellt und wurde das Abendessen mit einem mässigen Trunke eingenommen. Nach kurzer Zeit war die Müdigkeit verschwunden, und die alte Munterkeit wieder da, wie man aus den Gesängen der Grössern und aus dem bienenschwarmähnlichen Getöse bei den Kleinern und dem bald allgemeinen Leben entnehmen konnte. Auf ein Zeichen mit Kanonenschüssen nahm das Essen ein Ende, und die Jugend begab sich auf den Tanzplatz, der auf der Schützenmatte für die Kleinern und für die Grössern besonders im offenen Raume weit und geräumig eingerichtet war. Auch diesem Theil des Festes konnte man nur mit Vergnügen zuschauen. Es ist eine eigene Freude, die Jugend im Freien unter Aufsicht von Eltern und Freunden tanzen zu sehen. Hier tanzten die Kleinen so lange sie mochten, die Grössern aber, bis unbarmherziger Regen und Wind sie Abends gegen 9 Uhr nach Hause trieb. Das hätte sich noch gemacht, aber es war damit ein schöner glänzender Schluss des Festtages verdorben, der vorbereitet war, zwar nicht ein Feuerwerk, auch kein Fackelzug, sondern ein schöner Heimzug mit Illumination durch tragbare Transparents, sehr sinnreich von dem oben erwähnten Hern Karl Fröhlich verfertigt. Dieses war das Einzige, was nicht gerieth; denn in allem Uebrigen war das Fest gerathen, und Gottlob! kein Unfall, ja kein Misston hatte dasselbe gestört, was bei einer solchen Menschenmenge, und bei der Theilnahme von so vielen jungen Leuten bemerkenswerth ist.

Dem Himmel dankte man dafür, dass er so über dem Jugendfest gewaltet und recht ausgezeichnet zwischen dem Regen diesen schönen Tag geschenkt hatte. Die Bürgerschaft von Brugg war erfreut darüber, dass es ihr gelang, ihren lieben Nachbarn, Jung und Alt, diesen Freudentag zu bereiten und ihnen ein so freundliches Wohlwollen zu erkennen zu geben. Und die Eingeladenen waren hoch erfreut und dankten mit gerührtem Sinn für die schöne und herzliche Gastfreundschaft, welche die Bürger und Einwohner Bruggs gezeigt. Wohl war Jedermann, auch von den Zuschauern von Herzen froh und nannte es ein schönes und würdiges Fest. Das erklärten auch befriedigt so viele anwesende Fremde, und insbesondere Nachbarn aus dem Badischen mit lautem Munde. Ausser dem schönen und bereitwilligen Sinne der ganzen Bürgerschaft und Einwohnerschaft war das Gelingen, welches von Menschen abhieng, ganz besonders der Gemeindevorsteherschaft und der unermüdlichen Thätigkeit und einsichtsvollen Leitung der Festcommittirten zu verdanken. Sie hatten lange Zeit darauf vorgearbeitet und vorgesorgt, jeder in seinem Departement, ausgedacht und angeordnet, bis es zum Ganzen passte. Wenn die Arbeit und das Verdienst des Einzelnen am Feste minder als sein Eigenthum hervortrat, so hatten sie Alle die Freude, zu sehen, wie das ganze als aus Einem Gusse hervorgieng, und einen wahrhaft vergnügten Gesammteindruck machte. Auch war nirgends eine Spur von Verlegenheit, keine unausgefüllte Zeit, aber auch kein Hasten und keine Ueberspannung, sondern eine gewisse ruhige Haltung und Würde bei allem Jubel sprach das Gemüth an. Der Aufwand war anständig, aber nicht übertrieben, ohne Luxus und ohne Verschwendung, den Kräften einer Gemeinde, die weder gross noch reich ist, aber eine Ehre drein setzt, an einem solchen seltenen Anlass sich sehen zu lassen, angemessen. Es gebührt sich, öffentlich auszusprechen, dass auch die eingeladene Jugend sich anständig, lenksam, schön und gesittet benahm, dass sie, von so verschiedenen Altersstufen sie war, und aus so verschiedenen Orten sie herkam, durch ihr Betragen Liebe einflösste und der ihr zugedachten Freude und Ehre sich würdig erzeigte. Seltene momentane Ausnahmen wurden durch kurze Rügen schnell wieder ins Geleise gebracht. Auch war erfreulich, ihren Gesundheitszustand zu sehen. Von nahe an 700 Knaben und Jünglingen wurden trotz der grossen Hitze, trotz des Ungewohnten in der Lebensweise, und einigermassen der Strapatzen, auch wohl Versuchungen über das Maass zu gehen, nur sehr Wenige von vorübergehender Un-

---

Grüne Erinnerung noch dem Greise
An das grüne Brugger-Eise.

pässlichkeit befallen. Dass diese Jugend munter, fröhlich und wohl aufgelegt war, rechnen wir ihnen nicht zum Lobe an, denn es ist der Jugend eigen; dass sie aber Bescheidenheit, Schicklichkeit und Enthaltsamkeit bewies, zur Ordnung ihrerseits rechtschaffen mithalf, und damit fein ihren Dank bezeigte, dieses Zeugniss rechnen wir ihr zum Lobe.

Der Abschied am Mittwoch.

Am 20. war der Tag des Abmarsches; die Tagwache wurde nicht so früh geschlagen wie gestern. Um 8 Uhr war Sammlung, man zog durch die Stadt hinaus ins Lager. Auch hier wieder Fröhlichkeit und keine Ermüdung von gestern. Vor dem Scheiden gab es einen kurzen Imbiss und Trunk für die Cadetten im Lager; auch für die Herren Committirten und Führer aller dieser Corps einen kurzen fröhlichen Abschiedstrunk in der Hütte. * Hr. Bezirksschullehrer *Frikart* von Zofingen brachte hier der Gemeinde Brugg, ihrem schönen Sinn und ihrer Gastfreundschaft und der Erneuerung einer glücklichen freundlichen Gesinnung durch alle Theile des Cantons mit warmen Worten aus ergriffenem Gemüthe ein Lebehoch. Die Musik spielte noch einmal fröhlich vor der Hütte, und in ihre Töne mischte sich der Gesang der Männer. Dann bereitete man sich zum Abmarsch.

In zwei aufgeschlossenen Colonnen stellten sich die zwei Brigaden gegen den Ausgang des Lagers auf. Vor dem Ausgang die beiden Batterien von Aarau und Zofingen, und in Front gegen die beiden Colonnen die Cadetten von Brugg. Hier sprach noch Hr. Stadtammann Jäger von Brugg ein schönes Abschiedswort der Freude über die allseitig gerne angenommene Einladung, den freundlichen harmonischen Sinn, das gute Gelingen des Festes, ein Wort der Ermunterung an die Cadetten und an die aargauische Jugend, der dieses Fest gegolten: Brugg habe seinen Kräften gemäss nur ein aargauisches Fest bezweckt, doch sei es auch darum ein schweizerisches, weil viele Jünglinge aus andern Cantonen unsere aargauischen Schulen besuchen, und von diesen Tagen die angenehmen Erinnerungen mit heimnehmen werden. Er erinnerte die Jugend an die schönen Freundschaften, die zwischen Jünglingen geschlossen, auf Lebensdauer festhalten und nachwirken, und sprach den Wunsch aus, dass auch bei ihr durch dieses Fest die Freundschaft, die Eintracht, das gute Einvernehmen im Canton und im gesammten Vaterlande für Gegenwart und Zukunft an Befestigung und Beförderung gewinnen möge. Einer der Cadettenofficiere sprang vor, und lud die Jugend ein, der Stadt Brugg und ihren Bewohnern zu herzlichen Dank ein jubelndes Lebehoch zu bringen. Es geschah und in die jungen Stimmen donnerten die Kanonen aus ehernem Munde ihren Bass. Zum Schlusse sprach noch Hr. Oberst Gross von Zurzach einen kurzen Abschiedsgruss, Dank und Ehre den Bruggern und Lebewohl. Hierauf defilirten die Cadetten in guter Ordnung und gar feierlich ab: man sah die schöne Schaar nicht ohne eine wehmüthige Empfindung davonziehen; die Aarauer, Aarburger und Zofinger von den Lenzburgern begleitet nach Lenzburg, wo sie einen Halt machten und von der Gemeinde Lenzburg mit einem Abendtrunke gastfreundlich bewirthet wurden; die Zurzacher von den Bruggern durch das Städtchen begleitet, ebenfalls in ihre Heimath, allerseits froh und vergnügt und dieses Jugendfests auf lange eingedenk.

Was dauern soll.

Der Regen hatte ziemlich geschont bis nach dem Abzuge; um so mehr

---

* Unser Dichter hatte auch dem Humor in der Speisehütte einige Verse zugedacht in der alten, unsern Vorvätern üblichen und geläufigen Scherzweise:

Aarauer, heisst es, lieben Brei,
Zofinger Ochsenfleisch dabei,
Der Badener sein Spanischbrot
Zum Goldenwand-Wein feurigroth:
Aarburg lässt sich die Schnecken
Zurzach die Linsen schmecken:
Lenzburgern stellt man Ziger für,
Den Bruggern Kirschen frisch und dürr.
Der Scherz mahnt alter Zeiten dich:
Wo man noch scherzt, da liebt man sich.

trat das Glück, bis zum Ende eine schöne Witterung gehabt zu haben, vor die Gemüther. Es is Zeit, die lange Beschreibung zu schliessen, so manches auch zu sagen übrig ist. Das Ganze hat die Erwartungen befriedigt und die Zweifel übertroffen. Im Ganzen war keine Spur von Parteitendenz und kein Wink von politischer Demonstration; wohl aber war Alles erfüllt von ächt vaterländischem Geiste und vom Wunsche, dass diese Tage beitragen mögen zur Einigung der Gemüther, zur Stärkung der heiligen Bande, die den schönen Aargau erhalten sollen; also von der Politik, die jeden braven Aargauer leiten soll. Und gezeigt hat sichs, dass man versammelt um einen schönen Kern unserer Jugend im Aargau brüderlich sich freuen und harmlose Feste feiern kann.

Unsre jungen Freunde, wann sie auf das liebliche Fest einen frohen Rückblick thun, werden gewiss auch folgenden „Gruss an die Aargauischen Cadetten" gern vernehmen und beherzigen, den ihnen ein ehemaliger vieljähriger Jugendlehrer von Brugg, jetzt als Greis noch Jugendfreund, gedichtet hatte:

Sei freundlich uns gegrüsst, du liebe Knabenschaar,
Bei unserm Jugendfest, dem keines gleich noch war!
Zum Gruss empfang' den Wunsch, dass du im Mannesalter
Ein Kern des Volkes seist, ein treuer Miterhalter
Der Ordnung und des Rechts, der Staaten Felsengrund,
Auf dem allein beruht der Eidgenossen Bund.
Und lass dir dieses Fest der Feste Zweck verkünden:
Zu allem Guten sich in Freundschaft zu verbinden.
Und lerne jetzt mit Ernst bei deinem Unterricht,
Zu ehren jedes Recht, und treu sein jeder Pflicht.
So wirst einst tüchtig du zum Handeln übergehn,
Und unsers Landes Glück auf's neu erblühen sehn.

Die Cantonsschule, über deren innere und äussere Gestalt Bd. V S. 108—110 und Bd. VII S. 76—89 nach den Programmen der jeweiligen Rectoren (1843—44 und dies Jahr wieder Hr. Prof. Dr. *Rud. Rauchenstein*) Bericht erstattet worden ist, * hat im April d. J. ihr diesjähriges Programm ausgegeben. Im Lehrer-Collegium war bis dahin nur die Veränderung vorgegangen, dass Hr. Prof. *Zschokke* definitiv ernannt wurde (die Professur für Physik war noch nicht wieder besetzt worden); seitdem ist aber der Professor der Geschichte am Gymnasium, Hr. *Aebi*, ausgeschieden, um einen Ruf als Lehrer an der Bezirksschule in Baden anzunehmen. Die Schule hat den Abgang dieses in aller Weise vortrefflichen Lehrers lebhaft zu beklagen, die Stadt Baden, welche ihn für ihre Anstalt zu gewinnen gewusst hat, kann sich für diese Erwerbung Glück wünschen. Die Frequenz des Gymnasiums betrug 58 (I 21, II 20, III 10, IV 5), der Gewerbschule ebenfalls 58 in 4 Classen. Sämmtliche Schüler der vierten Gymnasialclasse machten und bestanden die Maturitätsprüfung. Die beigegebene wissenschaftliche Abhandlung (von dem unsern Lesern und dem philologischen Publikum überhaupt wohlbekannten Dr. *Rud. Rauchenstein*) gibt Emendationes in Pindarum, die auch u. d. T. Commentationum Pindaricarum part. prima (IV und 32 S. 4.) im Buchhandel (bei Sauerländer) besonders erschienen sind und auf welche die Revue gelegentlich zurückkommen wird.

Ueber die aargauischen Bezirksschulen einmal später.

Die schon bedeutenden Mittel, welche der Canton Aargau für den öffentlichen Unterricht verwenden kann, ** werden sich nach der begonne-

---

* Der Berichterstatter über das Programm von 1842 (Bd. V S. 109—110) hat aus dem Umstande, dass die Anzeige von dem Tode Eines Lehrers und von dem Abgange eines Andern nicht, wie es in deutschen Programmen üblich, von einigen freundlichen anerkennenden Worten begleitet war, auf Rohheit des Verfassers jenes Programms geschlossen. Da dem Berichterstatter seither versichert worden ist, dass dieser Schluss ein irriger gewesen und dem Verf. des Programms dadurch Unrecht geschehen sei, so freut man sich, jenes Unrecht durch gegenwärtige Berichtigung aufheben zu können.

** Nach dem vor einigen Monaten veröffentlichten Auszug aus der Staatsrechnung für 1841, betrug das Staatsvermögen des Cantons Aargau gegen

nen Liquidation des Vermögens der eingezogenen Mannsklöster noch um ein Ansehnliches vermehren. Bei einigen wahren Freunden des Landes besteht der Plan, einen Theil der Klostergüter zur Gründung von landwirthschaftlichen Schulen zu verwenden und so zunächst an der sinnlichen Cultur der geistigen und sittlichen eine feste Grundlage zu geben, worin sie wurzeln und erstarken kann. Möchte dieser Gedanke, der einer tiefen Kenntniss der wahren Volksbedürfnisse entsprungen ist, und durch dessen Ausführung ein wirksamstes Mittel gegeben wäre, der Armuth auf gründliche Weise, nämlich vorbeugend, entgegenzuwirken, recht bald in angemessener Weise ausgeführt werden. Jedenfalls liesse sich durch Einrichtungen solcher Art, deren offenbare Gemeinnützigkeit auch dem beschränktesten Volksverstande einleuchten würde, den wirklich bedrohlichen Elementen der katholisch-kirchlichen Partei sicherer und erfolgreicher der bisherige Einfluss nehmen als durch die allerschönsten und volltönendsten, aber leider abgenutzten und bei Klugen und Dummen gleich sehr um den Credit gekommenen Phrasen von Licht, Aufklärung, Freiheit und was sonst noch zu dieser stereotypen Phraseologie gehört.

[Nachrichten aus den übrigen Cantonen in einem der nächsten Hefte.]

VI. Miscellen.

Elementarschulwesen.

Folgen der ungenügenden Besoldung der Elementarlehrer.

Die unzulängliche Besoldung der Lehrer ist so häufig die Klage derselben und ihrer Vertreter; die neuesten Zeitblätter verschiedener Provinzen haben diesen Gegenstand so vielfach berührt; die jüngste Nachricht, dass im hohen Ministerium ernstliche Berathungen gepflogen sind zur durchgreifenden Gehaltsverbesserung der Elementarschulstellen, macht dasselbe Thema so oft zum Vorwurf des Gespräches unter Lehrern und Nichtlehrern, dass es nicht Zweck dieser Zeilen sein kann, die Sache wiederholt in Anregung zu bringen. Wer das noch will, kommt zu spät, wird lästig und schadet sich und Anderen. Meine Gründe für die abermalige öffentliche Besprechung der Lehrerbesoldung sind: dass die Urtheile zumal der Nichtunterrichteten, häufig aller festen Grundlage ermangeln, dass sie in der Regel nur auf den nächstliegenden Erscheinungen basiren, dass daher die Wahrheit der schlechten Besoldung der Lehrer in vielen Fällen gar nicht oder doch nicht völlig erkannt wird, dass man der, theils offenbaren, theils versteckten, verderblichen Folgen davon für die Lehrer und die ganze Volksentwickelung meistens nicht in dem Grade bewusst wird, als nöthig ist, um die Verbesserung der Lage der Volkslehrer mit der Freude zu begrüssen, die jene Umgestaltung hervorrufen sollte, wenn es Sr. Majestät gefallen werde, sie zu verwirklichen.

Möchte denn die folgende freimüthige Darstellung ein Scherflein dazu beitragen, dass der Wunsch nach einer durchgreifenden Verbesserung der Schulstellen und die freudige Begrüssung der, so Gott will, nicht mehr fernen Erfüllung desselben allgemein werde! Eingedenk bin ich dabei: „Die Wahrheit muss ausgesprochen werden; denn der bekannte Spruch: „„Die Wahrheit erzeugt Hass““ darf dem Freunde der Jugenderziehung in Hinsicht auf einen so wichtigen Gegenstand den Mund nicht sperren; sondern

---

11 Millionen Schweizerfranken; — die Einkünfte des Staats aus diesem Vermögen so wie aus Regalien, Abgaben und Bussen betrugen 987,775 Franken, die bis auf 32,524 Franken verausgabt wurden; von dieser Summe trug der Staat zu den Kosten des öffentlichen Unterrichts 115,324 Franken bei, für Kirchenwesen 118,906 Franken (für Militairwesen 136,813 Frank.); ist nun auch der verhältnissmässige Beitrag des Staates für das Schulwesen im Aargau diesem nicht so günstig als in Bern, so ist er doch immer ein sehr ehrenwerther, indem er c. $\frac{1}{8}$ beträgt. Das Meiste thun natürlich die Gemeinden, die sämmtlich mehr oder minder grosse Schulfonds besitzen.

Spruch: „„Liebe mehr die Sache als die Person““ muss sein Gesetz sein“ (Graser.) Und: „Auch die Schule ist eine streitende, die für sie arbeiten, müssen für sie kämpfen, bis sie siegt, und man muss so lange rufen, bis man uns hört. Ich würde mich verachten, wenn ich nicht für die Interessen meines Standes mit kämpfte, für die grossen Interessen der öffentlichen Erziehung — —“ (Diesterweg.) Bevor ich jedoch zu meinem Gegenstande selbst übergehe, weise ich einer Uebersicht über das Einkommen sämmtlicher Schulstellen im preussischen Staate (aus dem 1ten Bande der Jahrbücher des preussischen Volksschulwesens, herausgegeben im Jahr 1825 von dem königl. preus. Geh. Ober-Regierungsrathe Dr. Beckendorf) hier eine Stelle an, damit eine Wahrheit nachgewiesen werde, die man nicht bei allen Lehrern als bekannt voraussetzen darf.

Nachweisung der Endresultate aus den über das Einkommen der Stadt- und Landschullehrer angelegten Haupt-Classifications-Tabellen.

Es sind vorhanden Stadtschullehrer-Stellen:	Evangel.:	Kathol.:	Summa beider:
Unter 50 Thaler jährlich. Einkommen . .	68	54	122
Zwischen 50 und 100 Thaler	298	195	493
„ 100 „ 150 „	447	295	742
„ 150 „ 200 „	506	188	694
„ 200 „ 250 „	443	113	556
„ 250 „ 300 „	344	48	392
„ 300 „ 350 „	237	24	261
„ 350 „ 400 „	139	19	158
„ 400 „ 450 „	108	6	114
„ 450 „ 500 „	50	9	59
„ 500 „ 550 „	35	2	37
„ 550 „ 600 „	102	2	104
„ 600 „ 650 „	7	—	7
„ 650 „ 700 „	3	—	3
„ 700 „ 1200 „ incl. . . .	3	—	3
	2790	955	3745

Der Durchschnitt des Einkommens für eine Stadtschullehrer-Stelle ist jährlich 212 Thlr. 2 Sgr. 9 Pf.

Es sind vorhanden Landschullehrer-Stellen:	Evangel.:	Kathol.:	Summa beider:
Unter 10 Thaler jährlich. Einkommen . .	263	60	323
Zwischen 10 und 20 Thaler	641	216	857
„ 20 „ 40 „	1652	635	2287
„ 40 „ 60 „	2002	824	2826
„ 60 „ 80 „	2116	841	2957
„ 80 „ 100 „	1807	1026	2833
„ 100 „ 130 „	1652	766	2418
„ 130 „ 150 „	869	283	1152
„ 150 „ 180 „	794	292	1086
„ 180 „ 200 „	333	81	424
„ 200 „ 220 „	209	47	256
„ 220 „ 250 „	222	31	253
„ 250 „ 300 „	221	23	244
„ 300 „ 350 „	124	8	132
„ 350 „ 400 „	82	2	84
„ 400 „ 450 „	12	—	12
„ 450 „ 500 „	6	—	6
	13005	5135	18140

Der Durchschnitt des Einkommens für eine Landschullehrer-Stelle ist jährlich 85 Thlr. 19 Sgr.

Nach spätern officiellen Angaben waren im Jahre 1833 in der preussischen Monarchie 3800 Stadtschullehrerstellen mit einem Gehalt von 800,000 Thlr. und 20,500 Landschullehrerstellen mit einem Gehalt von 1,600,000 Thlr. Hiernach hatte also jeder Lehrer an einer Stadtschule ein Gehalt von beinahe 210 Thlr. 16 Sgr., und jeder Landschullehrer im Durchschnitt beinahe 78 Thlr. 1½ Sgr. Die 24,300 Lehrer hatten also zusammen ein Gehalt von 2,400,000 Thlr., was im Durchschnitt, Stadt- und Landschullehrerstellen gleich gerechnet, beinahe 99 Thlr. macht. — Wer staunt nicht?!!

Als Folgen einer so ungenügenden Besoldung nenne ich nun:

1. Die Mehrzahl der Schulamtscandidaten gehört der unbemittelten, wenig gebildeten Volksclasse an. Die allerwenigsten sind Söhne begüterter, gebildeter Eltern. Im gr. Ganzen gilt daher: Wenn auch nur selten in den Umgebungen der Rohheit und Sittenlosigkeit, so doch in den der physischen und allermeist moralischen Armuth, ohne die rechte Pflege der Denk-, Gefühls- und Willenskraft wachsen diejenigen Knaben auf, die einst die berufenen Erzieher, oder wenn auch nur Miterzieher, des Volkes sein sollen, die, nach Lordkanzler Brougham, „die Beherrscher ihrer Epoche sind, deren Alphabet mächtiger ist, als das Soldatenbajonnet.“ Ist es ein Wunder, dass in der Regel wirklich nur die Armuth ihr Kind dem erhabenen Berufe, dem göttlichen Geschäfte des Unterrichtens, Lehrens und Bildens, diesem an und für sich beneidenswerthen Amte widmet? Ist das ein Wunder? So lange die Menschen den Lohn nach Mühe und Arbeit messen —: nein! Wie der Preis, so die Bewerber um denselben. Welcher gescheidte, nur in etwas mit leiblichen Gütern gesegnete Mann hätte Lust, sein Kind für ein Amt zu bestimmen, dessen Losung zu sein scheint: „Pferdearbeit und Sperlingsfutter,“ auf das die Worte des Dichters: „Tagesarbeit, Abends Gäste; saure Wochen frohe Feste,“ eine bittere Ironie sind! Es möchten denn unter „Abends Gäste“ die Abendschüler und unter „frohe Feste“ die Ferien ohne Geld, oder die an manchen Stellen haftenden Küster- und Organistendienste während der Sonn- und Festtage zu verstehen sein. Auf den gewöhnlichen Lauf ihrer Dinge passt daher für die Elementarlehrer besser: Tages Arbeit, Abends Arbeit; saure Wochen, saure Feste. Nein, dass die Söhne der Begüterten, nicht Geblendeten, trotz der Schönheit des Lehramts, dasselbe nicht begehren, ist kein Wunder. Nun aber ist es nicht unschwer einzusehen, dass diejenigen Männer, welche das Fundament der Lebensrichtung des Volkes mit bauen, die körperlich und geistig Rüstigsten, die Edelsten, die Thatkräftigsten, die Charakterfestesten sein sollen — „Lehrer, die das Volk erziehen sollen, müssen die gereiftesten, thatkräftigsten, tüchtigsten Männer der ganzen Nation sein. Dieses sind unsere Lehrer nicht, können es nicht sein“ (Diesterweg) —, und dass diese eben nicht vorzugsweise aus einer Volksclasse, am wenigsten aus der untern, zu erwarten sind. Darum erheischt es die Wichtigkeit der Sache, die Elementarlehrer so zu stellen, dass jede Volksclasse, jeder Stand, jeder ohne Ausnahme, seine fähigsten Söhne mit Freuden zu Lehrern hergibt. Darum Verbesserung der Lehrergehälter, Verdoppelung, ja, für manche Stellen Verzehn-? nein, Verfünfzigfachung derselben. Darum, Väter, Mütter, ihr, die ihr kein Opfer scheut für euer Liebstes auf Erden, für eure Kinder, ihr Wenigen, die ihr die weitgreifenden, nicht zu berechnenden Wirkungen tüchtiger (und untüchtiger!) Lehrer zu ermessen versteht, leuchtet vor, redet mit der Kraft, mit der euch die Wahrheit und Wichtigkeit der Sache ausrüsten wird, handelt so lange, ruhet nicht eher, als bis ihr den öffentlichen Unterricht und die Erziehung für keine edle Kraft mehr abgeschnitten und nach Umständen in den besten Händen wisset! Lässt man den Lohn der Lehrer so, wie er ist, nun, so bleibt auch die erste Folge davon bestehen, dass man die kostbarsten Gaben für eure Kinder mehr und mehr abschneidet.

Eine andere Folge der schlechten Lehrergehälter (zur Erinnerung: im Durchschnitt jährlich 99 Thlr.) ist:

2. Die Bildung, der geistige Fortschritt der Lehrer kann nicht gedeihen.

Dieses Uebel ist um so schwerer zu besiegen, da es aus 2 Hauptquellen entspringt. Denn die meisten Lehrer haben vermöge ihrer Herkunft aus ihrer bildungsfähigsten Periode, ihrer Kindheit, nur ein Minimum von gesundem, wohlverstandenem Wissen, von nützlichem, fertigem Können, von vor- und eingelebten guten Gewohnheiten und von Gesinnungen, die sich über die alltäglichen erheben, ich sage: von diesem Allem haben die meisten Lehrer vermöge ihrer Herkunft nur ein Minimum aufzuweisen, und was die spätere, wo möglich genügende Durchbildung verhindert, das ist eben der Mangel an einer Besoldung, welche die Mittel zum energischen Geistesfortschritt herbeizuschaffen im Stande ist, — eine Besoldung, die nicht einmal über die gemeinsten Sorgen des Lebens erhebt. Ihr geringes Einkommen setzt die meisten Lehrer — Gottlob nicht alle! — in die traurige Lage, sich zeitlebens auf diejenigen wenigen Geisteswerke beschränken zu müssen, die sie sich einmal im Seminar oder anderswo gleichsam als unentbehrliches Handwerk anschaffen mussten. Die der geistige Durst quält, welche hinter den Fortschritten ihres Faches, den allgemeinen Fortschritten der Zeit nicht ganz und gar zurückbleiben wollen, wissen sich zwar, wenn das Glück will, manches gute Lehrmittel leihweise zu verschaffen. Aber es kommt bei unserer Selbstbildung, wenn sie recht gedeihen soll, nicht so sehr darauf an, dass wir überhaupt ein gutes Buch studiren, sondern darauf, dass das gute Buch ein von uns gesuchtes ist, dass es uns gerade über das Feld Licht verbreitet, das wir in einer bestimmten Geistesepoche anzubauen gerade getrieben werden. Ein gesuchtes Buch, es sei denn ein Till Eulenspiegel, ist nur dann aufzutreiben, wenn das Glück besonders wohl will. Bücher, Charten, Musicalien, überhaupt Lehrmittel sind für den strebenden Lehrer das, was das Handwerksgeräth für den Handwerker ist. Und doch entbehren Tausende von Lehrern — alten Schund, verrotteten Kram, wie Junkers Handbuch u. dergl. Schulmeister-Bibliothek-Helden abgerechnet — ihres nothwendigsten Geräths. Die Behörden, die Gemeinden verlangen von den Lehrern, ohne Ausnahme, dass sie in jedem Unterrichtsfelde lesen, studiren, fortschreiten, damit sie in der Schule nicht von ihrer Armuth, sondern von ihrem Reichthum, von einem Schatze geben, in dem Altes und Neues, Milch für die Schwachen, schwere Kost für Stärkere vorhanden ist, und sind sie Organist, so verlangt man, eben so ohne Ausnahme, dass sie wohl vorbereitet sich an die Orgel setzen; aber man fragt nicht ohne Ausnahme: Giebt man auch, dessen ihr bedürfet? Habt ihr die nöthigen Lehrmittel? Besitzt ihr ein Clavier u. dgl.? Es gibt ja Lehrer-Organisten, welche im doppelten Sinne zur Ehre Gottes spielen, da sollte man ihnen doch auch zur Ehre Gottes geben, dessen sie nicht entrathen können. — Kann es Einen Wunder nehmen, dass unter solchen Umständen die meisten Lehrer in der Bildung stehen bleiben, dass Tausende dem Rückschritte nicht entgehen, diesem fürchterlichsten aller Uebel, da unsere höchste Bestimmung ist: der Fortschritt?! Fürwahr, es ist schrecklich, zu wissen, die Glieder eines ganzen Standes sind vermöge ihrer Stellung zum geistigen Krebsgange verdammt. Aber ich will euch noch Schrecklicheres sagen: Die Millionen unsterblichen Geister eurer Kinder, welche vor den Tausenden Lehrern tagtäglich auf den Schulbänken sitzen, sie leiden mit an diesem Krebsgange. Gehet nur hin und sehet! Als rüstiger, strebsamer Mann trat euer Lehrer aus dem Seminar in eure Schule, er gestaltete aus ihr eine geistige Werkstatt, es herrschte das Leben, geistige Funken sprühten zwischen Lehrer und Schülern. Nun gehet nach 10 Jahren wieder in seine Schule —: Lahme Kräfte, monotones Wesen, stumpfe Geister, es herrscht der Tod, und nicht das Leben, — nicht zu verwechseln mit äusserem Spectakel, wildem Wesen, — es herrscht der schimpfliche Geistes-Mechanismus, nicht mehr die Denk- und Forschlust. Woher dies? Der Lehrer ist den Krebsgang gegangen. Woher? Es fehlten

ihm die Mittel zum Fortschritte. Ja, ja, es gibt allenthalben Beispiele, furchtbare, genug. Oder meint man, die Schüler würden etwas Anderes, als der Lehrer ist? Wie der Lehrer, so die Schule, an jedem Tage, in jeder Stunde, fort und fort. „Im glücklichen Falle, Gottlob in sehr vielen (denn unverwüstlich ist die Quelle des Guten in der jungen Brust,) werden sie als hoffnungsvolle, für ein redliches Wirken im Dienste des Guten belebte Jünglinge entlassen. Die meisten wissen es nicht, welchem Geschicke sie entgegen gehen! Nach wenigen Jahren sind die Hoffnungen, die sie erweckten, darnieder getreten — — — — — — sie können für ihre Fortbildung nichts thun, keine Lehrmittel sich anschaffen, — sie gehen zu Grunde, wie die Anderen, wenn sie auch nicht gleich in das Grab sinken.“ (Diesterweg.) Wann wollt ihr euch der Lehrer, der Kinder erbarmen, mit Ernst und Nachdruck annehmen, Väter, Mütter, Machthaber? Wie lange soll es noch so fortgehen? Bis der kölner Dom fertig, bis den Hamburgern geholfen ist? Gut; aber dann, dann helfet auch gewiss! Denn hier mehr, als der Dom, mehr als Hamburg. Fast jede Stadt, jedes Dorf weiset auf einen, seit Jahrhunderten unvollendet gebliebenen Schuldom, weiset euch mitten unter euch die seit Jahrhunderten Abgebrannten und Nichtbeachteten —: die Elementarlehrer, die Elementarschüler.

Eine andere, nicht minder schlimme Folge der ärmlichen Besoldung der Elementarlehrer (zur Erinnerung: im Durchschnitt jährlich 99 Thlr.) ist:

3. Die Lehrer besitzen in der Regel nicht die rechten Frauen.

Unter ihnen gibt es auffallend viele — man kann kurzweg sagen — Missheirathen. Xantippen, Hausdrachen, Höllenflammen giebt es unter ihnen nicht mehr, als anderswo. Aber die Lehrerfrauen sind nur nicht die rechten, sie passen nur nicht gerade dahin. Und das nur Nichtgenügen, das Nichtausfüllen des Platzes, des Herzens ist in diesem Verhältnisse schon Kreuz zuviel. Woher diese Erscheinung, die vielen Missheirathen unter den Lehrern? Die Mädchen mit Bildung und Geld schlagen ein Kreuz, wenn ein gebildeter Lehrer Selbstgefühl genug hat, ein Auge auf sie zu schlagen. *Warum?* Er hat nichts. Keinen Titel, keinen Rang, keine Geltung, und dies alles darum nicht, weil er kein Geld und keine Hoffnung zu Geld hat. Also weiter! Nun kommen die Mädchen mit Bildung ohne Geld. Sie sind ein Weniges geneigter. Sie segnen sich doch nicht, wenn sie an einen manierlichen Lehrer denken. Aber doch sehen sie es noch lieber eine Zeit lang an und hoffen auf eine glänzendere Partie. Genug, es will mit ihnen auch nicht recht. Also nun wieder weiter! Nun ist aber auch das böse oder böseste Loos schon gezogen —: Es bleiben nur noch übrig die mit Geld ohne Bildung und die ohne Geld und ohne Bildung. Welche von diesen beiden Classen die unpassendste für die Lehrer sei, ist schwer zu sagen. Aber schlimm fällt die Wahl jedenfalls aus: Ein Weib ohne Bildung! Ich sagte oben, dass die Bildung der Lehrer nicht recht gedeihe. Damit konnte ich ihnen nicht auch alle Bildung überhaupt absprechen wollen. Sie gehören, wenn auch keinesweges zu den unterrichtetsten, gebildetsten, doch zu den gebildeten Ständen. Der Lehrer theilt also mit ihnen dieselben geistigen Bedürfnisse. Er macht mit ihnen dieselben Ansprüche an den Geist, an den Kopf, an das Gemüth des Weibes. Also ist es ihm Bedürfniss, dass seine Gattin wenigstens über die wichtigeren Lebensverhältnisse in etwas aufgeklärt sei, dass sie in ihrem Gemüthe alles, was schön, wahr, gross und gut ist, mit Wärme umfasse, dass sie mindestens Interesse habe für alles, was irgend auf dem Boden des Reinmenschlichen entsprossen ist. Findet er dieses alles gar nicht, oder nur in sehr geringem Masse, so entbehrt sein Weib ihrer schönsten, beglückendsten Eigenschaften, und sein Lebensglück ist geknickt. Da vertrösten sich nun viele Heirathskandidaten auf die Versicherung: Wie der Mann ist, wird die Frau, und meinen, was nicht ist, werde sich machen. Nein, die Erfahrung lehrt: es macht sich schlecht, in den meisten Fällen bleiben die Frauen, was sie waren. Eher möchte gelten: Wie die Frau ist, wird der Mann. Denn Frauen wirken stärker auf die Männer, als umgekehrt,

und das ungebildete Weib zieht daher den Mann nicht selten mit sich in ihre niedere Denk- und Gefühlsweise herunter. Doch wir wollen nur den bessern Fall setzen: Der Mann ist stark genug, die Ideale seiner innern Welt festzuhalten und wenigstens in sich zu verwirklichen. So nenne ich es doch ein bitteres Loos, wohl neben, aber nicht mit seinem Weibe dem Höhern entgegen zu streben. Seht! an diesem tiefen Unglück leiden — ohne es sich selbst recht zu gestehen, ja, ohne es recht zu wissen; ist es doch ihr Weib! — gar viele Lehrer. Wisst ihr, was es auf sich hat, eine Frau zu besitzen, deren Auge sich nur dann belebt, wenn die Rede auf die alltäglichsten Dinge geht, die todt bleibt, wenn alle Herzensseiten in ihr sich bewegen sollten? Ahnet ihr, wie doppelt bitter dieses bittere Kraut für den Lehrer sein muss? für ihn, dem frohe, erhebende Augenblicke, wohlthuende Erscheinungen im Hause so noth thun, der nicht selten an einem Tage von bösen Jungen und bösen Alten zugleich zu leiden hat? Und nun noch im eigenen Hause eine heilige Einfalt oder Schlimmeres! Doch sind sie, ihre Frauen, nur zu bedauern. Andere hätten sie glücklich gemacht. Aber wie ganz anders schon würde mancher Lehrer in seine Schule, in sein Wohnzimmer treten, nennete er eine sinnige Mutter seiner Kinder, eine zärtliche Gattin, eine verständig gebildete Frau sein eigen, wüsste sie an manchen Tagen seinen Unmuth durch eine liebevolle Aufmerksamkeit zu verbannen, durch ein Wort, einen Blick sein Auge auf Freundlicheres zu lenken!

Doch das Walten eines guten, echten und rechten Weibes, und was die braven Lehrerfrauen durch ihre Männer über die Schulen vermögen, lässt sich eben so schwer begreiflich machen, als die Wirkung der Sonne auf alles, was sich ihrer segnenden Strahlen erfreuet. Denn ein gutes Weib ist eben die Sonne ihres Hauses; fehlt eine gute Frau, fehlt die Sonne. Wo aber ein Lehrer diesen Herzensschaden, diesen Eifer in den Gebeinen mit sich herumträgt, da leidet nicht blos er, sondern da leiden auch seine Schüler, da leiden eure Kinder mit. Denn die kostbarsten Früchte des Unterrichts und der Erziehung hangen von der Gemüthsbeschaffenheit des Lehrers ab. Sein Gemüth muss krank sein, wenn es daheim keine Sonne hat. Wie helfen für die Zukunft? Bessere, ehrenvollere Gehälter für die Lehrer eurer Kinder! Dann werden sich auch für die Lehrer Frauen finden, die ausgerüstet sind mit denjenigen Tugenden, die ihnen die Lösung ihrer schweren Lebensaufgabe möglich machen. Dann werden die Lehrer besser berathen sein, und eure Kinder werden besser berathen sein.

Ich nenne eine andere Folge der kläglichen Besoldung der Lehrer. Es ist:

4. Die Privatstundenjagd. Sie ist die *aqua tofana* für diejenigen Lehrer, die sich ihr hingeben, sie bringen, wie diese, „den Tod, der langsam, ohne Schmerzen, (leider nicht immer!) unter allmähliger Abnahme der Kräfte, Lebensüberdruss etc. erfolgt.“ Vorall grassirt diese geistige Selbstschwächung unter den armen Hülfslehrern, so dass es kein Wunder ist, wenn sie zu wahren Viertelsmeistern heruntergesunken sind, wenn sie selbstständige Lehrer werden. Es haben darum erfahrene Männer das Ruinirende der Privatstundengeberei gründlich auseinandergesetzt. Namentlich hat es Diesterweg noch neulich wiederholt gethan. Einsichtsvolle Regierungen und Schulräthe haben die Lehrer zu überwachen geboten, welche sich diesem Laster hingeben. Aber wo die Lehrer nicht selbst dieses verführerische, überzuckerte Gift erkennen und abweisen, hilft das alles wenig, darum, weil die reichen Herren Gemeindeglieder oft ganz anderer Ansicht sind. Sie meinen, Privatstunden könne ein Lehrer so viele geben, als der Tag Stunden hat. Ja, sie nennen den einen fleissigen, wackern Mann, der ihrer viele, hingegen bequem, faul, der wenige oder keine gibt. O ja, ich begreife es, dass viele Lehrer der Vergangenheit neben ihrer öffentlichen Schulhalterei noch mehrere Privatstunden abhalten und dabei wohlbeleibt und guter Dinge bleiben konnten. Jene Zeit haben diese Herren im Auge: Aber das Geschäft der Männer war eben nur ein Schul- und Privatstundenhalten. Sie liessen lesen, liessen schreiben,

liessen rechnen und wieder lesen und wieder schreiben und wieder rechnen, während der Meister sich die Sache wenig anfechten liess. Von welcher Art und Natur ist dagegen das Geschäft der heutigen Lehrer? In den meisten Schulen ein geistiges Turnen mit den Schülern, „Graben und Messen mit dem Senkblei", ein Wettrennen nach Erkenntniss von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung, ein Tränken und Speisen junger Seelen, ein Pflegen der Pflänzlein in ihrem Himmelsgarten. Doch wo sollte ich enden, wollte ich alles sagen, was nöthig ist, um das schwere, göttliche Geschäft eines wahren echten und rechten Lehrers nach allen Seiten zu beleuchten! Es ist ein göttlich, aber es ist ein unendlich schweres Geschäft. Kühn behaupte ich —: des Lehrers Geschäft ist seiner Natur nach das schwerste, schwierigste, erschöpfendste auf Erden. Wer das nicht begreift, begreift es nicht, d. h.: wer es nicht gleich begreift, begreift es in seinem Leben nicht. „Die Natur des Lehr- und Erziehungsgeschäftes ist gewiss nur sehr Wenigen bekannt. (Unmöglich würde man sonst die Lehrer in den Zuständen lassen, in welchen sie sich befinden.) Man sollte zwar meinen, man brauche nur auf die Zahl 50 hinzuweisen, um es begreiflich zu machen, was es heisse, sie zu erziehen. Wohl Viele gedenken dessen mit einem *horror*, aber sie gehen dann vorüber, bemitleiden höchstens auf Augenblicke den unglücklichen Mann, wenn sie ihn nicht gar als einen solchen verachten, der sich habe bestimmen lassen, zeitlebens mit Kindern und Kindereien zu versiren. — — — Denke man sich die Grösse und Schwierigkeit ihrer Aufgabe! Wer das, weil die Erfahrung ihm abgeht, nicht kann, der mache von der Schwierigkeit, die er bei der Erziehung eines oder einiger eigenen Kinder, in dem Besitz aller Mittel, erlebt hat, einen Schluss auf die Aufgabe, welche die Volksschullehrer zu lösen haben —: 50, 100 und mehr Kinder aus den gemeinsten Lebenskreisen zu erziehen und zu bilden — zu Menschen, Bürgern, Christen!" (Diesterweg.) Und wer gegen dieses Geschäft, das der geistigen Zeugung, frevelt, wer es tractirt wie eine Handthierung, den sollte die Strafe der verletzten Natur nicht treffen? — Neulich wurde nach den Ursachen der gr. Sterblichkeit unter den Lehrern der Gegenwart gefragt. Ich hätte als eine Ursache die Stundengeberei obenan gesetzt. Denn wenn man meint, die Lehrer würden doch jedes Mahl ihre Anstrengung nach ihrer noch vorhandenen Kraft abmessen, so irrt man sich in sehr vielen Fällen. Einem Lehrer, aus einem ordentlichen Seminar hervorgegangen, ist das rechte, angestrengte Unterrichten durch und durch eingefleischt; er weiss gar nicht, wie man bequem unterrichten kann, wie es auch in Wahrheit kein bequemes eigentliches Unterrichten gibt, und das Bequem-, d. h. Schlechtmachen, gelingt ihm nur gerade so lange, und wird ihm eben so schwer, als es einer geübten Feder gelingt, es sich in einem schlechten Stile bequem zu machen. Diese und jener, ehe und ohne dass sie es selbst wissen, schreiben und unterrichten sie wieder gut, lebhaft, eindringlich. Ist das Alles wahr, dann sind 5—6 tägliche Unterrichtsstunden unter 60, 80, 100 und mehr Kindern ein Maximum. Wer mit fortgesetzter Anstrengung noch mehr Stunden unterrichtet und dessen Kraft dann länger vorhält, als 30 Amtsjahre, ist ein Lehr-Herkules. „Jetzt erliegt der Geist, bei Weitem der meisten, unter der Last, die auf ihnen ruht. 26 öffentliche Unterrichtsstunden die Woche, es ist ein Maximum für jede Manneskraft, wenn sie mehr als 25 Jahre vorhalten soll. Bei den Gymnasiallehrern gilt solches als Grundsatz, bei ihnen, die mehr herangewachsene Knaben oder Jünglinge lehren, die alle auf demselben Classenstandpunkte stehen. Darum sind 26 Unterrichtsstunden bei einem Volksschullehrer, der in der Regel 60, 80, 100, 150 und mehr Kinder von verschiedenem Alter unterrichten und erziehen soll, gewiss ein Maximum des Maximums. Aber man frage nach, wer von ihnen mit der Zahl 26 davon kommt! (Diesterweg)" — Aber Gott behüte, dass wir, ohne Kenntniss der näheren Umstände, einen Stein werfen wollten auf denjenigen Lehrer, der über die gesetzlichen Unterrichtsstunden hinausgeht! Sehet, seine Frau, ein Häuflein, alle Tage in mehr Bedürfnisse hineinwachsende Kinder, sich selbst will er menschlich sättigen,

anständig kleiden etc., es ist ihm nicht anders möglich, er will sie im ganzen langen Jahre nicht ohne einige Fest- und Himmelstage lassen; ohne jährliche, im Verhältnisse zu seinen Mitteln bedeutende Buchhändler-Rechnung kann er nicht durchkommen, wie sehr er auch die Entsagung übt; in den kommenden Herbstferien möchte er, der sonst stets Gebundene, doch gar zu gerne wandernd mit dem Freunde in süssem Vergessen aller erstandenen Noth — „wer viel lehrt, muss viel leiden", sagt das A. T. —, sich erfrischen an dem freundlichen Wechsel der Dinge, um, zurückgekehrt, mit neuer Kraft „wieder anzufangen, wo er aufgehört hat"; vielleicht hat er auch noch eine fromme Sohnespflicht zu erfüllen, vielleicht auch noch Geschwister, die seiner Unterstützung bedürfen, vielleicht etc. — Sagt, wie sollte das Einkommen seiner Stelle — es ist eine sogenannte gute von 200—300 Thlr. — wie sollte das hinreichen, will er mit den Seinigen nicht schlechter leben, als mancher Flickschuster?! Also sind sonst keine Quellen, ist das Recept geschrieben —: man nehme Privatstunden! Wie gesagt, ein langsam tödtendes. Es verdumpft, erstickt, tödtet des dazu Verdammten Geist. Es tödtet die Schule; denn entweder geht er schon ein abgetriebenes Miethpferd hinein, oder er ist lahm vom gestrigen Tage her. Es wirft den Gatten, den Vater auf ein zu frühes Kranken- und Sterbelager und macht unversorgte Witwen und Waisen. Es ist furchtbar, aber es geschieht; denn so lange es geht, meint das Opfer, gienge es noch gut, bis plötzlich die Brust, der Hals, der ganze Organismus den Dienst versagt und ein Arzt zu spät kommt. Dann sagt die Gemeinde tadelnd: Er hat sich überarbeitet, und — begräbt ihn. Ist es so recht, ist es so menschlich? verdienen die Männer, welche sich dem mühseligsten Geschäfte auf dem ganzen Erdenrunde für eure Kinder hingeben, ein solches Loos?! — Uebertreibung! sagt ihr. Gut, lasst weg, dass Lehrer als Opfer ihrer abgezwungenen Privatstunden fallen. Sagt: es stirbt keiner daran! So bleibt doch wahr, dass die geringste Menschlichkeit dem Lehrer nach seinen gesetzlichen Stunden Musse, Erholung, Studium gönnen muss, dass Privatstunden ihn lähmen, seine Wirksamkeit in der Schule untergraben und denjenigen Schülern den grösten Nachtheil bringen, die keine Privatstunden bezahlen können und oft eines guten Unterrichts am meisten bedürfen. — Habt ihr ein menschliches Gefül und liebt ihr eure Kinder in der That und in der Wahrheit, so redet, handelt, kämpft und streitet für eine bessere Besoldung der Lehrer!

Ferner und zum Schluss ist die schlechte Besoldung Schuld daran:

5) Dass dem Lehrerstande (ich sage dem Stande, abgesehen von aller Persönlichkeit) nicht diejenige Achtung gezollt wird, welche ihm seiner hohen Bedeutung nach gebührt und zu seiner erfolgreichen Wirksamkeit unentbehrlich ist. Gottlob! Die Zeit der wenigstens heimlichen Verachtung der Lehrer ist so stark im Schwinden begriffen, dass das überlebt und überstanden zu nennen ist; aber die Erscheinung der Nichtachtung der Lehrer und ihrer Thätigkeit, die Gleichgültigkeit des grossen Haufens gegen ihre Sache, des Volkes Geringschätzung ihres ganzen Thuns und Treibens ist noch mitten unter uns. Ein Herr von der Abschreiberei geniesst beim Volke mehr Respect, als der Mann, welcher der öffentliche Lehrer und Erzieher ist. Natürlich! das Volk ist so sehr gewohnt, den unsichtbaren Werth der Thätigkeit nach der sichtbaren Belohnung abzuschätzen, die Wichtigkeit eines Amtes abzumessen nach dem äusseren Glanze, den es verbreitet, nach der klingenden Münze, die es einbringt, dass der gemeine Mann die geringe Belohnung der Lehrer identificirt mit dem Werthe ihrer Thätigkeit, dass er von Aermlichkeiten ihrer Erscheinungsweise den Schluss rückwärts macht auf Geringfügung ihres Berufs, dass er dem Lehrerstande so viel an Achtung zu Gute kommen lässt, als er Geld und Geldeswerth aufzuweisen hat. Da nun unter dem Ausdruck: „der grosse Haufe" nicht blos der Plebs zu verstehen ist, da die Zahl auch unter denjenigen, die sich selbst unbedingt zu den Gebildeten rechnen, Legion ist, welche in der oben bezeichneten Weise urtheilt und schliesst, und da deren sehr Wenige sind, welche

Wesentliches vom Zufälligen zu scheiden gewohnt sind, welche den Mann nur um so höher schätzen, je treuer er bei ärmlicher Besoldung dennoch seine schweren Pflichten erfüllt —: so erklärt sich die Thatsache, dass die Lehrer von der grossen Mehrzahl nur allzuhäufig mit Nichtachtung, ja, mit Geringschätzung behandelt werden. — „Wie verkehrt, wie nachtheilig für euch selbst, ja, wie lächerlich ist es, dass ihr Lehrer beständig über Mangel an Achtung klagt! Erwerbe sich doch nur jeder die Achtungswürdigkeit, so kommt die Achtung mit Nothwendigkeit von selbst; kein Verständiger versagt dem Achtungswerthen und sei er Strassenfeger, Büttel oder sonst was, die Achtung!“ so höre ich Einige entgegnen. Meine Herren! eure Sätze da gehören zu den halbwahren. Ihr bedenkt nicht dabei, dass die Achtung, welche der Gesammtheit der Glieder eines Standes gezollt wird, nicht von Einem, sondern von zwei Factoren abhängig ist: der eine Factor ist die Achtungswürdigkeit der einzelnen Glieder, und diesen Factor allein hat der Stand, oder wenigstens jeder Einzelne desselben, in seiner Gewalt; der andere Factor aber ist die äussere Stellung, welche der Staat dem Stande angewiesen hat, und dieser Factor ist nicht in seiner Gewalt. Oder, um einen Vergleich aufzustellen: das Renommé eines auf einer Kunstausstellung ausgestellten Gemäldes hängt ebenfalls von zwei Factoren ab: erstens von seinem innern Kunstwerthe und zweitens von dem Platze, den das Comité dem Stücke in der Galerie anweis't. Diesen letzten Factor überseht ihr ganz. Machet die Probe! Stellt ein Meisterstück in einen abgelegenen Winkel des Saales, mitten unter werthlose Stücke! Was wird das Meisterstück erleben? Nur der Kunstkenner, der es zufällig findet, wird es würdigen, der grosse Haufen aber wird dessen Werth nicht höher anschlagen, als den der Nachbarstücke, sie alle mit einander keines Anblicks würdigen und hingehen und diejenigen bewundern, und wären sehr schlechte Stücke darunter, denen man die Ehrenstellen im Saale angewiesen hat. Wie vielmehr wird dies bei Nicht-Meisterstücken der Fall sein! So ergeht's den Lehrern. Sie stehen in der Gesammtheit der Stände verdrängt, gedrückt, ihnen sind die Ecken angewiesen. Sei einer unter ihnen noch so achtungswürdig, noch so tüchtig —: nur sein nächster Bekannter, nur Männer von Urtheil wissen ihn und seine Leistungen zu würdigen, und nur von ihnen geniesst er die rechte Achtung. Der grosse Haufen sieht nur, dass er hintenansteht. Und daran hält sich das Volk. Traun! hätte jeder Lehrer morgen am Tage eine Besoldung von 1000 Rthlr., die Lehrer wären dem Publicum ganz andere Leute, selbst ohne Würde Grosswürdenträger, und diese Achtung würde ihnen plötzlich bis zur Last herunterregnen. Diese Umkehrung der natürlichen Ordnung — Jedem die Ehre, die ihm gebührt! — zieht indess die nachtheiligsten Folgen für die Berufsthätigkeit der Lehrer unausbleiblich nach sich. „Wie die Alten sungen, so zwitscherten die Jungen“ Respectlosigkeit bei dem Vater, der Mutter, Respectlosigkeit in dem Söhnlein, in ihm, dessen Fortschritte wesentlich bedingt werden durch das Pietätsverhältniss zu dem Manne, der ihn unterrichtet und erzieht. Oder meint man, dies Alles bedächten die Eltern jeden Augenblick und zeigten, um ihrer Kinder willen, in der Gegenwart ein Anderes, als in ihrem Innern lebt? Und wenn sie es thäten — was nicht von Herzen kommt, geht nicht zu Herzen, und Ein unbewachter Augenblick, Eine Handlung, die das Gegentheil bezeugt, vertilgt, wie mit Zauberschlag, tausend schöne Worte aus der jungen Seele und befruchtet zu ähnlichen Handlungen. Ja, es ereignet sich nicht gar selten, dass man öffentlich der Welt, der Jugend gleichsam mit Fingern zeigt: Sehet, so viel gilt uns ein Elementarlehrer! Was sollen doch Phrasen von dem ehrenwerthen Lehrerstande, von der Wichtigkeit ihres Berufes, von dem unberechenbaren Einflusse ihrer Wirksamkeit, wenn man nicht dem gemäss mit Freuden jede Gelegenheit ergreift, die Lehrer und dadurch ihre Sache öffentlich gebührend anzuerkennen? Giebt es dazu gar keine Mittel, die nichts kosten und der guten Sache viel einbringen? Hundert für eins! Sie nennen? Wendete man doch nur all die tagtäglich sich darbietenden Mittelchen auch auf die Lehrer an, durch die man andern Ständen,

andern Personen zu helfen sich bestrebt! — Noch muss ich für einige, Gott sei Dank nur wenige, so tief auf die Lehrer Herabsehende ein Wort zu Nutz und Frommen beifügen —: doch nein, schweigen! Man muss nicht gleich Alles sagen: „das Menschenkind kann Alles ausstehen, Noth und Krankheit und Feuersbrunst und Gewaltzwang, aber von seines Gleichen verstossen sein, das kann das Menschenkind nicht ausstehen.“ (Immermann) — Sollte es noch nöthig sein, diese Giftmischerin, genannt Nichtachtung, Geringschätzung, vor Gericht zu stellen, und die Lehrer, die Zeugen, reden zu lassen von dem Unheil, das sie angestiftet hat? Lasset die Lehrer nicht einmal davon reden, was sie selbst, sie persönlich von ihr gelitten, und wie sie dadurch oft ihr mühseliges Tagewerk fortgesetzt — ja, es thut weh, im Gefühle eigener Ehrenhaftigkeit sich negativ oder positiv begegnet zu sehen, nicht wie einem öffentlichen Lehrer und Erzieher, sondern wie .....; und Tausende von Lehrern, denen ihr, wenn ihr eine Stunde in ihren Schulen verweilet, eben so viel Respect bezeigen werdet, wie anderen Ehrenmännern, könnten auch gar manches Pröbchen davon mit ihrem Herzblute niederschreiben; ich sage, nicht einmal von ihrem persönlichen Schmerz über ungerechte Hintansetzung brauchen euch die Lehrer etwas zu sagen, um euch zur Umkehr zu bringen, sie brauchen euch nur den Schaden zu zeigen, den ihr damit unter euren eigenen Kindern anrichtet.

Denn wie sollte volle, ganze Achtung, reine Hingebung, fromme Pietät vor ihren Lehrern ihr Eigenthum bleiben können, wenn tausend Erscheinungen ausser der Schule bemüht sind, diese hohen, schönsten Schülertugenden, von welchen aller gesegnete Lehreinfluss abhängt, zu vernichten? So lange den Lehrern nicht öffentlich allenthalben, um ihres hohen Berufs willen, die ihnen mit Recht gebührende Achtung entgegentritt, bleibt ihre Wirksamkeit lahm und begeht man die himmelschreiendste Ungerechtigkeit. Darum, da ja das Gedeihen jeder Anstalt auch an Belohnung und Ehre geknüpft ist, gebe man den Lehrern vor allen Dingen den Lohn, den sie fordern können. Zu dem rechten Lohne aber — „Armuth und Dürftigkeit wirdigen herab und machen verächtlich“, ein von der Königin von Spanien für die Geistlichkeit gesprochenes Wort — zu dem rechten Lohne wird sich über Nacht die Ehre gesellen, die Achtung, die Werthschätzung. Den grössten Segen aber werden eure Kinder haben. — Ich bin am Schlusse.

Den genannten Folgen der geringen Lehrerbesoldung könnte ich noch andere anreihen. Ich könnte als solche, für gar viele Lehrer zutreffende, nennen: Dürftigkeit, Nahrungssorgen, Hunger und Elend, Schuldendruck und das ganze Furienheer, welches das Herz der Lehrer zerfleischt, denen es schwer wird, der Mahnung nachzukommen: „Sorget nicht für euern Leib, noch was ihr essen und trinken werdet!“ Ich erinnere nur an die 12,699 Stadt- und Landschullehrerstellen in unserm Staate, die jede unter 100 Thlr. einbringen — wie sich nach der oben mitgetheilten Nachweisung ergiebt —, um zu begreifen, dass Tausende Lehrer mit den Ihrigen am Hungertuche nagen; dass es nicht selten ist, dass die ersten eingekommenen monatlichen Schulgeldgroschen aus der Schule sofort in die Lehrerwohnung wandern, um zu kaufen, auf das Mutter und Kinder warten —: Brod. Doch es sei hiermit genug. Ich wollte nur die versteckteren, nicht minder betrübenden Besoldungen der Lehrer ans Licht ziehen. Die offenbaren sind so offenbar, dass sie auf der Hand liegen. Es bedarf keines Mehren, um nur erklärlich zu finden, dass es so selten ist, einem an Körper und Herz gesunden Lehrer zu begegnen, dass vielmehr weitaus die meisten, die das Amt nur ein Jahrzehend untergehabt, sieches Ansehens, matten Blickes, verstimmten Gemüthes — es ist furchtbar, aber wahr — und wie Menschen einhergehen, die das Leben auf die peinlichste Weise getäuscht hat. „Begeisterung für seinen Beruf soll den Lehrer erfüllen; in ihm soll ein nie versiegendes Feuer hell lodern und ihn zu unermüdlichem Wettkampfe mit seinen Amtsgenossen entflammen. Wie soll aber die Begeisterung beim Lehrgeschäfte, wenn sie auch durch seine hohe

Bedeutung angeregt war, erhalten und genährt werden, wenn Armuth und Noth mit verbunden ist? — Wie oft noch möchte mancher gedrückte Schulmann mit Melanchthon sein Loos für trauriger halten, als das des Esels in der Fabel des Aesop, und des Sisyphus Noth gegen seine Mühen und Noth für Kleinigkeit achten! Und dies Alles duldet er um Eure Kinder, Freunde, um Euch selbst, um das Vaterland. Vergeltet doch mit dem Masse, wie Euch gegeben wird! Erkennet doch, dass Ihr dadurch nur für Euch selber sorgt! denn der Lehrer werdet Ihr immer bedürfen; aber nur der Lehrer, der mit heiterm Gemüthe und mit wahrer Liebe sein Amt bestellt, kann im vollkommenen Maasse nützlich werden." (Dr. Brzeska) — „Es würde ein Mondbewohner, käme er zu uns herab oder herauf, seinen Landsleuten die Nachricht bringen, dass bei uns der geringfügigste Zweck der Schulzweck sein müsste, weil dem Schullehrer nicht einmal sein tägliches Brod gereicht würde. Da bei diesem Zustande des Elends, in welchem viele Lehrer bis zum Verhungern schmachten, es unmöglich ist, die Neigung für sein Amt zu behalten, und da Diogenes Philosophie nicht mehr anwendbar ist, so müssen die Salarien bis zum Hinreichen erhöht, hier verdoppelt, dort verdreifacht, ja, an vielen Orten versechsfacht werden." (Dr. Seidenstücker) — „Welchem Schicksale viele der strebenden Jünglinge, die sich in der Regel mit edlem Eifer beseelt, dem Amte des Schullehrers widmen, entgegen gehen —: sie wissen es nicht. Aber sie fühlen es nachgerade — wenn es zu spät ist zum Umkehren. Dieses Gefühl sollte man nicht über sie kommen lassen, um der Gerechtigkeit, um der Humanität, um der lieben Jugend willen." So Dr. Fr. Ad. Wilh. Diesterweg, der Mann mit Schwert und Schild für die Sache der Lehrer. — Freilich zum Umkehren ist's für die Lehrer meistens zu spät. Aber nie ist es für Euch zu spät, die Ihr das Füllhorn in der Hand habt, altes Unrecht zu sühnen. Wollte Gott, schon morgen geschähe es, — ich für meine Person bin schon so glücklich, ohne grosse Misere davon zu kommen, aber — „um der Gerechtigkeit, um der Humanität, um der lieben Jugend" um unglücklicher Brüder willen. Wer sollte nicht einstimmen in diesen Wunsch mit voller, ganzer Seele! Wer sollte sich aber besonders dabei betheiligt fühlen? Antwort —: Jeder. Und wenn nun geschieht, was alle Stimmen auf Erden und im Himmel einhällig fordern —: dann werden die edelsten, thatkräftigsten, an Leib und Seele gesundesten Jünglinge aus allen Ständen es nicht verschmähen, sich dem hohen, ehrenvollen und geehrten Berufe zu widmen, die Bildner derjenigen zu sein, die einst auf den Schultern der Gegenwart stehen werden; — dann wird der Fortschritt der Lehrer auf den Gebieten des Geistes ein stetiger, frischer, froher, gesegneter sein für Schule und Leben; — dann werden nicht weniger edle, gebildete Frauen die Zierde dieses, so wie jedes andern gebildeten Standes sein, und ihr alles Schöne und Edle fördernder Einfluss auch auf den Lehrerstand wird glänzend sichtbar werden; — dann werden die Lehrer Abends nicht mehr wie abgetriebene Miethpferde von der Privatstundenjagd nach Hause kommen, um noch die letzte todtmüde Stunde bei Frau und Kindern zuzubringen; — dann werden die Lehrer auch von denjenigen Achtung und Ehre geniessen, die den Werth des Mannes beurtheilen nach seinem Einkommen, die jetzt den Lehrer wenig höher als einen Zugochsen stellen, weil ihrer Viele weniger als solche verdienen; — dann wird es eine Lust sein, die Lehrer zu sehen, wie sie frisch und frei einhergehen, und eine doppelte Lust, in ihren Werkstätten sie aufzusuchen, und eine dreifache Lust, die Generation aufblühen zu sehen, welche aus ihren Lehrsälen hervorgegangen. —

* * *

Damit wir selbst aber bei Worten nicht stehen bleiben („Worte sind gut, aber nicht das Beste") und auf dem Wege des Rechtes thun mögen, was die Verwirklichung so grosser, gerechter Wünsche herbeizuführen im Stande ist: so folge hiermit — oder sollen wir noch länger Einer auf den Andern warten, ohne dass geschieht, was wenigstens hätte versucht werden müssen? — ein

Aufruf an alle Elementarlehrer der Rheinprovinz zur Berathung über diejenigen Schritte, welche zur Verbesserung ihrer Lage zu thun sein mögen.

Man erlaube mir einige Vorschläge:

1. Jede Lehrer-Conferenz wählt bei ihrem nächsten Zusammentreten Einen Repräsentanten aus ihrer Mitte.
2. Nach der Wahl werde der Name desselben, — portofrei, versteht sich incl. Bestellgeld — dem Lehrer Herrn .... vom Werth .... in Cöln eingesandt. —
3. Zwei Monate nach Erscheinen dieses Aufrufs veröffentlicht derselbe die Namen sämmtlicher Repräsentanten.
4. Aus diesen Repräsentanten wählen die einzelnen Lehrerconferenzen 5 Deputirte (aus jedem Regierungsbezirk unserer Provinz einen).
5. Darauf sendet jede Conferenz die Namen der 5 Deputirten abermals Herrn .... vom Werth .... in Cöln.
6. Nach Verlauf einer angemessenen Frist veröffentlicht — das Resultat der Wahlen wird in der Cölner Conferenz nachgesucht — Herr .... vom Werth .... das Ergebniss sämmtlicher Wahlen, also die Namen der durch Stimmenmehrheit gewählten 5 Deputirten sämmtlicher Lehrer der Rheinprovinz.

Diesen Fünfen liegt es nun ob, das Weitere zu veranlassen. Wäre es eine Petition an Seine Maj. den König, so würden gefeierte Namen der Rheinprovinz gern durch ihre Unterschriften dieselbe unterstützen.

Namentlich dürfte man rechnen:

1. auf die Schulräthe, denn sie sind unsere Herren, die nicht wollen, dass ihre Diener Mangel leiden;
2. auf die Seminar-Directoren, denn sie sind unsere Lehrer, die ihre Liebe zu ihren Schülern nicht verleugnen werden;
3. auf die Schulpfleger, wie verdienten sie sonst diesen Ehrennamen?
4. auf die Pfarrer, denn die Schule ist eine Tochter der Kirche, und wer könnte die Wünsche der Tochter mütterlicher besorgen, als die Mutter? Endlich
5. auf alle Ehrenmänner anderes Standes und Amtes, denn es gilt das Wohl ihrer theuersten Elterngüter, der Kinder, darum ihr eigenes Wohl.

Seine Majestät, unser allergnädigster König aber, dieser seltene Mann an Kopf und Herz, der Vater seiner Kinder, der gelobt hat: „Ich will das Beste, das Gedeihen, die Ehre aller Stände mit gleicher Liebe umfassen, pflegen und fördern," derselbe wird uns Kindern keinen Stein geben, wenn wir um Brod bitten.

Zum Schlusse ein Wort eines Ungenannten, das ich auf die Lehrer anwende: „Die Sonne des Glücks und der Gunst verändert einen Menschen, wie die Himmelssonne eine Pflanze, die im Dunkeln kümmerte, und nun im lichten Strahle bald ihr gesenktes Haupt emporhebt und, von der wohlthuenden Wärme durchströmt, duftende Blüthen dem Lichte öffnet." Die Lehrer „liegen vor der Hand noch im Keller, wie Hyacinthen-Zwiebeln, aber der Gärtner kann sie zum Frühjahr auch noch in bessern Boden und an die Sonne bringen, wenn er will." Möchte unser Aller Gärtner, Gott im hohen Himmel, Solches wollen und dieses Wort, wahrlich nicht aus Uebermuth, nicht zu Selbstgewinn geschrieben, segnen, dass es nicht entzweie, sondern vereinige, dass es nicht Feinde erwecke, sondern Freunde; hier einen Paulus, dort einen Petrus, hier einen Johannes, die keinen Abend ihr Haupt ruhig hin legen, bis sie für die grosse Sache gethan, was sie zu thun vermochten. — Glück auf!

Emmerich, im Juni 1843. *W. Dyckerhoff*, Lehrer.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

Ueber Materialien für den vorbereitenden mathematischen Unterricht auf Gymnasien.

Von *Th. Wittstein.*

Es ist eine bei den Mathematikern, und auch sonst wohl, hinreichend bekannte Thatsache, mit welchen Schwierigkeiten der Lehrer zu kämpfen hat, wenn er mit Schülern, die der Gang des Gymnasialcursus ihm zuführt, den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Mathematik beginnen will. Der Schüler glaubt sich in eine fremde Welt versetzt, er begreift nicht was man von ihm will, und wenn er nach langen Deductionen endlich dahin gebracht wird, Einzelnes einzusehen, so ist es bald wieder spurlos aus seinem Kopfe entschwunden. Wendet gar der Lehrer Zwang an, wo er keinen andern Ausweg mehr sieht, so muss er befürchten, dass mit wenigen Ausnahmen, seine Schüler in ein todtes Memoriren verfallen, und die Mathematik in ihren *Köpfen* zu einer leben- und nutzlosen Last angehäuft wird. Beispiele zu nennen ist überflüssig.

Es kann nicht befremden, wenn aus solchem Erfolge die Meinung hervorgieng, es gebe eine bestimmte Anlage für Mathematik, die nur Wenigen beschieden sei, und diese Wenigen seien eben diejenigen, bei denen der Unterricht den erwünschten Erfolg hatte; fand doch der Lehrer darin einigen Trost für die Mühe und den Eifer, welche er auf die Lehrstunden verwandte. Glücklicherweise darf aber diese Meinung — recht gemacht, um die Hände in den Schooss zu legen — gegenwärtig zu den veralteten gerechnet werden, denn es haben sich Stimmen genug erhoben, um das Uebel in seinem wahren Ursprunge erkennen zu lassen. Der Schüler, welcher in eine neue Disciplin eingeführt werden soll, bringt immer schon einen gewissen Vorrath von Kenntnissen mit, die in irgend welcher, wenn auch lockern Beziehung zu der neuen Disciplin stehen. Aus diesem Vorrathe das Brauchbare auszusuchen und ans Licht zu ziehen, und daraus einen Boden zu bereiten, auf welchem man nach und nach zu neuen Gegenständen hingelangen kann, immer Sorge tragend, dass unter den neu erworbenen Kenntnissen die engste Verknüpfung, sowohl mit einander als mit dem früher vorhandenen Wissen sich herstelle: das ist der Weg, welchen die Psychologie dem Lehrer vorschreibt, der des Erfolgs gewiss sein will. Denn solcher Unterrichsweise folgen die Schüler mit

Lust, und das Interesse fehlt immer nur da, wo die Schüler mit unbekannten und unvorbereiteten Dingen plötzlich überschüttet werden, so dass ein mangelndes Interesse stets als der sicherste Beweis davon anzusehen ist, dass von Seiten des Lehrers ein Fehler begangen war.

Die Anwendung hiervon auf Mathematik ist leicht.

Der Gymnasialschüler bringt für den mathematischen Unterricht in der Regel nur mehr oder weniger rohe Begriffe von geraden und krummen Linien, von Figuren, die aus Linien zusammengesetzt sind, und, wenn es hoch kommt, von Körperräumen mit (für die Geometrie), und daneben minder rohe, schon durch den gewöhnlichen Rechenunterricht geläuterte Begriffe von Zahlen und Zahlenoperationen (für die Arithmetik). Die Mathematik selbst aber bedarf scharfbestimmter Begriffe; ja sie operirt sofort mit diesen Begriffen, construirt neue u. s. f., so dass der Schüler, wenn nicht der Unterricht ermüdend langsam fortschreiten soll, sehr bald den Faden verlieren wird, weil ihm nicht Zeit gegeben ist, sich die Begriffe, bevor es zu deren Anwendung geht, geläufig zu machen. Dazu kommt, dass die Mathematik es mit höchst abstracten Begriffen zu thun hat, während die Begriffe, welche der Schüler mitbringt, wenig mehr als Individualvorstellungen sind, mithin ein Unterricht, welcher sich dem Schüler accommodiren wollte, ihm noch nicht die Mathematik selbst, sondern nur eine Vorschule zur Mathematik bringen würde. Dieses zusammengenommen führt zu dem Resultate, dass mit Schülern, so wie sie in der Regel das Gymnasium liefert, noch nicht unmittelbar der eigentliche mathematische Unterricht begonnen werden darf, sondern dass im Gegentheil hiezu erst ein vorbereitender Unterricht erforderlich wird, eine Brücke (um mit Hrn. Dr. Mager zu reden), welche von dem Vorstellungskreise des Schülers zu der Wissenschaft hinüberführt. Wie diese anzulegen und aus welchem Material sie zu construiren sei, davon soll in diesem Aufsatze die Rede sein.

Hier muss nun leider die Bemerkung gemacht werden, dass die (wie es mir wenigstens scheint) am meisten verbreiteten Ansichten über die Art und Weise, den genannten vorbereitenden Unterricht aufzuführen, dergestalt den Boden der Pädagogik verlassen, dass man in ihnen kaum die Spuren derjenigen Schlussreihe wieder zu erkennen vermag, durch welche die Nothwendigkeit jenes vorbereitenden Unterrichts deducirt worden war. Man sieht es ihnen an, dass sie der Studierstube und nicht dem reichen, vollen Leben entsprossen sind, und so welkten sie und starben ab, ohne recht zur Anwendung zu kommen. Die Folge davon ist, dass an den wenigsten Schulen gegenwärtig ein vorbereitender mathematischer Unterricht stattfindet; die Lehrer accommodiren sich lieber im Anfange, wie auch die Materie sich sträuben mag, der geringen Fassungskraft des Schülers, und verfallen damit in den Fehler des seligen E. G. Fischer, dieses um

den mathematischen Unterricht sonst so verdienten Pädagogen, zurück, in dessen Lehrbuche gerade die ersten Abschnitte weit davon entfernt sind, eine strenge Kritik zu ertragen, während er selbst gesteht, dass ihm die Ausarbeitung dieser Abschnitte am meisten zu schaffen gemacht habe. Aber das heisst, das Kind mit dem Bade ausschütten. Richtig wäre es, wieder von vorn anzufangen, und auf einem neuen Wege zu versuchen, was auf dem alten misslang.

Um von hieraus zu derjenigen Art und Weise, den vorbereitenden mathematischen Unterricht ins Leben zu rufen, welche ich nachstehend darzulegen beabsichtige, den Uebergang zu machen, knüpfe ich am bequemsten an das oben Gesagte wieder an, demzufolge die Schwierigkeit des ersten mathematischen Unterrichts sich wesentlich darauf reducirt, dass man dem Schüler zweierlei zugleich zumuthet, nämlich erstens sich mit neuen Gegenständen bekannt zu machen, und zweitens an diesen Gegenständen dadurch, dass man mit ihnen operirt, Eigenschaften aufzufinden. Oder, wie Herbart die Sache ausdrückt, man will demonstriren, wo keine mathematische Phantasie geweckt ist. Nun aber kann die Erkenntniss eines Gegenstandes nach seinen verschiedenen Eigenschaften (die Demonstration) erst dann zur Ausführung kommen, wenn zuvor von dem Gesammtgebiete, welchem dieser Gegenstand angehört, ein Begriff nicht nur erfasst, sondern auch zu einem disponibeln Eigenthume geworden ist, und daraus ergibt sich sofort die Folgerung, dass die Schwierigkeit des ersten mathematischen Unterrichts wegfallen wird, wenn man das Nebeneinander der obengenannten beiden Seelenthätigkeiten in ein Nacheinander umwandelt. Also zuerst sollen dem Schüler die mathematischen Objecte vorgeführt werden, damit er sie anschaue, vergleiche und so zu einem klaren Begriffe derselben gelange; nachher erst soll er diese Objecte denjenigen Operationen unterwerfen, welche die Natur dieser Objecte selbst fordert. Letzteres ist nun aber das eigentliche Geschäft der Mathematik, mithin — und das war das Ziel dieser Deduction — wird die zuerst genannte Thätigkeit dem vorbereitenden mathematischen Unterrichte anheimfallen müssen. Hiermit ist also der Inhalt dieses vorbereitenden Unterrichts festgestellt.

Aber auch der Umfang der nöthigen Vorbereitung lässt sich sogleich hieraus erkennen. Die genannte Schwierigkeit findet nämlich nur bei dem ersten mathematischen Unterrichte statt, da alle Begriffe, welche die späteren Theile bringen, nach bestimmten Vorschriften aus frühern Begriffen construirt und desshalb leichter zur Geläufigkeit gebracht werden. Es wird also nur nöthig sein, die ersten Elemente der Mathematik bis zu einer gewissen Gränze hin zu durchlaufen, um alle diejenigen Objecte aufzufinden, deren Kenntnissnahme für den vorbereitenden Unterricht zweckmässig sein kann.

Indem hiermit Inhalt und Umfang des vorbereitenden Unter-

richts gegeben sind, so würde weiter zu untersuchen sein, wie die Erkenntniss der betreffenden Objecte, in der hier erforderlichen Weise dem schon vorhandenen Vorstellungskreise des Schülers zweckmässig angeknüpft werden, und wie sie von hieraus sicher fortschreiten könne. Darüber lässt sich wesentlich zweierlei sagen. Der Schüler hat schon geometrische Gestalten in Menge wahrgenommen; Rechtecke zeigen ihm Fenster und Thüren; Dreiecke, Dachgiebel; Kreise, Sonne und Mond; * ferner kommen Zahlen täglich bei seinen Spielen vor, und selbst von dekadischen Zahlen und von Brüchen bringt er, wenn auch noch unvollständige Begriffe aus der Elementarschule mit. Diese Basis aber ist breit genug, und der Unterricht hat nur sofort dieser bekannten Gegenstände sich zu bemächtigen und sie den Schülern lebhaft vorzuführen. Also nicht etwa — recht systematisch! — von Punkten ausgegangen und von da zu geraden und krummen Linien etc. fortgeschritten, oder mit der Operation des Zählens begonnen, um den Begriff der Zahl entstehen zu lassen (denn das wäre für diesen Standpunkt viel zu abstract), sondern sofort ein Dreieck oder einen Kreis an die Tafel gezeichnet, eine Multiplication sechszifferiger Zahlen ausgeführt, so dass man sogleich mitten in der Sache steht.

Zugleich aber (dies ist der zweite Punkt) muss der Schüler selbst Hand anlegen, und hier namentlich trete ich in Widerspruch mit den sonst wohl vorgeschlagenen Mitteln zur Ausführung des vorbereitenden Unterrichts. Es bedarf gegenwärtig wohl kaum noch der Nachweisung, wie unglücklich der Gedanke war, mit einem Schüler von dem hier vorausgesetzten Standpunkte logische Uebungen zur Vorbereitung der Mathematik anzustellen. Man vergass, dass die Logik, wenn gleich logisch das Erste, dennoch psychologisch und folglich auch pädagogisch nur das Letzte sein kann, zu welchem der sich ausbildende Geist gelangt, und dass mithin logische Uebungen an Gegenständen der Mathematik entweder selbst schon Mathematik sind, oder gar darüber hinaus, in einem noch abstractern Gebiete liegen. Man kann den Bildungsgang eines Schülers, der mit den concretesten Vorstellungen in die niedrigste Classe des Gymnasiums eintritt und von da die übrigen Classen nach und nach durchläuft, als denjenigen einer fortwährenden Abstraction bezeichnen, die in ihm in Folge des Unterrichts zu Stande kommt; aber selbst der Primaner, auf der höchsten Stufe der Abstraction stehend, wird kaum schon jenen logischen Uebungen, wenn sie mehr als Spielereien sein sollen, Interesse abgewinnen, d. h. es wird in

* Absichtlich rede ich nicht von Körpern. Wenn gleich der geometrische Begriff der Fläche durch Abstraction aus denjenigen des Körpers gewonnen wird, nämlich durch Negirung der dritten Dimension, so geht dennoch psychologisch der Begriff der Fläche demjenigen des Körpers voran; denn unmittelbar wahrgenommen werden nur Flächen, und ein Urtheil muss hinzutreten, um den Körper zu erkennen.

ihm kaum schon diejenige geistige Basis vorhanden sein, auf welcher jene Abstractionen mit Erfolg zu Stande kommen können.* Doch lassen wir diesen Irrweg, der in den Fehlern der Kantischen Philosophie seine Wurzeln hat, und suchen in der Nähe was hier Noth thut.

Der Schüler soll also selbst Hand anlegen, selbst schaffen, und dazu bieten sich in der That namentlich für die Geometrie Hülfsmittel, wie sie nicht leicht irgend eine andere Schuldisciplin, wenigstens für das Knabenalter, aufweisen kann. Diese Hülfsmittel bestehen in den Zeichenapparaten, die man in den sogenannten Reisszeugen beisammen findet, nämlich einem Zirkel, der mit der Vorrichtung zum Kreisziehen versehen werden kann, zwei Linealen, von denen das eine die Gestalt eines rechtwinklichen Dreiecks hat, und einem Bleistift; ein Transporteur kann auch vielleicht gute Dienste leisten, dagegen bleiben Reissfedern und überhaupt der Gebrauch von Dinte oder Tusche am besten ausgeschlossen. Es versteht sich, dass die entsprechenden Apparate auch im grossen Maassstabe für den Gebrauch an der Schultafel vorhanden sein müssen. Mit diesen Apparaten lernt der Schüler zeichnen, und die Genauigkeit der Zeichnung wird hier eben so streng gefordert wie die Richtigkeit des Resultats einer Rechnung. Dadurch macht sich der Schüler inniger, als es auf jede andere Weise möglich wäre, vertraut mit den geometrischen Gebilden, die man ihm vorlegt, und ausserdem gewinnt er nebenbei die für den spätern wissenschaftlichen Unterricht gar nicht zu verachtende Fähigkeit, eine Figur exact auszuführen. Ja er lernt dieses mit leichter Mühe, denn welcher Trieb zum Zeichnen in dem Knaben wohnt, davon legen ja die Schulbänke und Schulhefte hinreichend Zeugniss ab. Die Vorbereitungen zur Arithmetik entbehren eines solchen innern Antriebes; die Selbstthätigkeit des Schülers, die sich hier allein auf das Rechnen beschränkt, liefert keine so augenfälligen Resultate.

Hiermit habe ich einen, wie ich glaube, vollständigen Begriff von denjenigen Principien gegeben, nach welchen ich beinahe ein Jahr lang an dem hiesigen Lyceum von einer Classe von 11—13jährigen Schülern (der mathematische Unterricht beginnt in den nächsthöhern Classen) den vorbereitenden mathematischen Unterricht geleitet habe. Da „aus diesem Begriffe aber der Begriff von der Ausübung und dem nothwendigen Erfolge, ohne alles Probiren, sich von selbst ergibt,“ ** so könnte ich hier abbrechen und das vorstehend Gesagte der billigen Beurtheilung sachverständiger Pädagogen anheimgeben. Doch es gibt eine gewisse Classe von Pädagogen, die durchaus einen Erfolg sehen will, um auf die Güte

* Um bestimmter zu bezeichnen, worauf ich hier ziele, nenne ich nur beispielsweise die „Vorübungen zur Geometrie von *F. A. W. Diesterweg*. 1822.“

** *Fichte's* Reden an die deutsche Nation. Neunte Rede.“

der Principien zurückzuschliessen, und die keine Unterrichtsmethode zulässt, welche sich nicht durch die Erfahrung bewährt hat, und für solche Pädagogen bedaure ich hinzufügen zu müssen, dass ich von dem Erfolge meines Unterrichts gar nichts auszusagen vermag. Ich habe nicht mehr das Glück gehabt, jene Schüler in die Mathematik selbst einzuführen. Ich sah mich durch den — wie nenne ich's gleich, um niemanden zu nahe zu treten? — der Behörde genöthigt, die Stelle, welche ich nur provisorisch inne hatte, aufzugeben; man bot mir einen Gehalt, für welchen ich die sehr umfangreiche Thätigkeit, welche jene Stelle erfordert, nicht mit gutem Gewissen übernehmen konnte. Gegenwärtig sind, wie ich höre, die mathematischen Vorübungen wieder aufgegeben, und ein Rechenunterricht, wie man ihn auf Volksschulen findet, ist dafür an die Stelle getreten: ganz so wie ich es bei meinem Antritte vorfand.

Was nun aber, da ein Erfolg fehlt, die Ausübung anbetrifft, so kann ich darüber wenigstens noch verschiedene Einzelnheiten namhaft machen, die sich mir als zweckmässig herausgestellt haben. Ich würde unter Umständen einen Leitfaden oder auch nur eine Aufgabensammlung für den vorliegenden Zweck zusammenzustellen versucht haben, wenn ich mir nicht zu gut bewusst wäre, dass solches nur mitten im thätigen Leben auf die rechte Weise geschehen kann, da ja bekanntlich die glücklichsten Einfälle und die besten Gedanken während des Unterrichtens selbst kommen. Gegenwärtig schreibe ich nur aus der Erinnerung.

1. Vorübungen zur Arithmetik.

Was die Gymnasien seither als Vorbereitung zum mathematischen Unterricht zu geben pflegen, das beschränkt sich fast überall auf die Rechenstunden, die nach altem Herkommen schon darum ihren Platz finden, weil man im praktischen Leben will rechnen können. Diesen Gesichtspunkt, der ohnehin zu dem Zwecke der Gymnasien nicht stimmt, * möge man fallen lassen, und dafür den andern, Vorbereitung zur wissenschaftlichen Arithmetik, an die Stelle setzen, so können die Rechenstunden völlig genügen. Also nicht nach eingelernten Regeln und vorgeschriebenen Mechanismen, wie leider so oft, soll man rechnen lassen, sondern die Regeln aus der jedesmaligen Aufgabe hervorholen, ja sie in grösster Mannigfaltigkeit hervorholen, damit nichts Bleibendes, Starres entstehe, sondern des Knaben Aufmerksamkeit nach allen Seiten hin rege erhalten werde. Damit werden also Regula de tri nebst Regula de quinque, Kettenregel, und wie diese Dinge sonst heissen mögen, in ihren mittelalterlichen Formen mit

* Es ist dies der Gesichtspunkt der Volksschulen. Dem Gymnasialschüler dagegen ist in der Mathematik ein viel besseres Mittel geboten, selbst ohne dass es beabsichtigt wird, sich in den Rechnungsfragen des praktischen Lebens zu orientiren.

Strichen, Haken und Fragezeichen, über den Haufen geworfen, und zugleich verschwindet die Gränze, welche der Pedantismus zwischen Tafelrechnen und Kopfrechnen gezogen hat, * während das Niederschreiben jetzt nur den Zweck behält, festzuhalten was die Knaben nicht im Kopfe festhalten können.

Solcher Behandlung unterworfen zu werden, dazu eignet sich nun vorzüglich die Auflösung von Aufgaben, welche auf Gleichungen führen, durch Räsonnement, und dies ist der Faden, an welchen ich selbst — nach dem, wie zu erwarten, einige Fehlgriffe vorangegangen waren — den vorbereitenden Unterricht zur Arithmetik fortlaufend geknüpft habe. Hiermit erreiche ich zuerst ein Klarwerden des Begriffs von einer Gleichung; die unbekannte Zahl wird durch einen Buchstaben bezeichnet, und die Gleichung auf bekannte Weise niedergeschrieben. Mit dieser Gleichung wird sodann, aber nicht auf die bekannte mechanische Weise operirt, sondern sie dient nur als sichtbarer Ausgangspunkt für das daran zu knüpfende Raisonnement, durch welches ich zweitens Geläufigkeit in den Begriffen der vier ersten Rechnungsarten bezwecke.

Die Aufgaben können im Anfange nicht zu einfach sein, etwa: „Eine Zahl zu finden, deren sechster Theil 4 ist," oder: „das Siebenfache des dritten Theils einer gesuchten Zahl ist 28" und dergl; ** und es muss mehr Gewicht auf den richtigen Gang der Lösung als auf die Richtigkeit des Resultats gelegt werden: wenigstens bei Schülern wie den meinigen, die bis dahin nur Mechanismen zu üben gewohnt waren. Mir ist vorgekommen, dass meine Schüler sich sehr ernsthaft bei der Aufgabe: „Eine Zahl zu finden, die doppelt so gross ist als ihre Hälfte," den Kopf zerbrachen; einer sogar brachte als Resultat die Reihe der Zahlen 2, 4, 8 etc., wobei nicht schwer zu erkennen ist, was ihm dabei dunkel vorschwebte. Mit welchem Erfolge hätte man wohl solchen Schülern die Mathematik selbst vortragen können!

Ein natürlicher Fortschritt, immer an dem Faden der genannten Aufgaben haftend, führt von hieraus zu den Brüchen, woran sich weiter (ich übergehe die Details) mit Vortheil die Decimalbrüche lehnen lassen, deren geläufige Kenntniss für die späteren Theile der Mathematik von so grosser Wichtigkeit ist. *** Daneben gleichzeitig lassen sich aber auch Rechnungen mit Buchstaben ausführen, und zwar so, dass man abwechselnd mit

---

* Hierüber redet *Mager* trefflich in seiner kleinen Schrift: „Wissenschaft der Mathematik."

** Vergl. *Unger's* Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen. Erfurt 1841. Dritter Abschn. S. 77. Dieses Buch liefert überhaupt schätzbaren Stoff.

*** Selbst für Volksschulen scheinen mir die Decimalbrüche in einem grösseren Umfange, als gewöhnlich, Berücksichtigung zu verdienen; es kommt nur darauf an zu erkennen, dass die approximative Richtigkeit, welche man durch Decimalbrüche in der Regel nur verlangt, gar kein Hinderniss für ihre allgemeine Anwendbarkeit ist. Es ist traurig zu sehen, mit welchen riesigen Brüchen sich manche Rechnungsabschlüsse u. dgl. abmühen.

Buchstaben und mit bestimmten Zahlen operirt,* wobei es zugleich von grösserer Wichtigkeit wird, den Aufgaben Einkleidungen zu geben, also z. B. von *a* Fuss und *b* Pfunden zu sprechen, damit den Schülern die wahre Bedeutung der Buchstaben klarer entgegentritt.

Bis hieher bin ich selbst gelangt, hinzufügen will ich nur noch, dass es mir zweckmässig, wo nicht nothwendig scheint, auch die Erhebung zum Quadrat und die Ausziehung der Quadratwurzel an dekadischen Zahlen in den Cursus hineinzuziehen, und damit sodann die Vorübungen abzuschliessen. Nebenher hönnten vielleicht noch combinatorische Operationen empfehlenswerth sein. Doch darüber enthalte ich mich des weiteren Urtheils.

2. *Vorübungen zur Geometrie.*

Die thatsächlich vorhandene Lust des Knaben am Zeichnen bemächtigt sich gern solcher Hülfsmittel, die eine Mannigfaltigkeit an Formen zulassen, und dahin gehört unter den oben genannten Zeichenapparaten namentlich der Zirkel. Man kann sicher sein, dass beim Beginn der ersten Lehrstunde unter je zehn Knaben neun schon mit Kreisconstructionen beschäftigt sind. Diesem Winke muss man folgen und gleichfalls sogleich einen Kreis an die Tafel zeichnen; dabei kann man einige Namen nennen (Halbmesser, Umfang etc.), und nun steht das Feld offen zum Weitergehen. Wie ich hierbei verfahren bin, davon will ich eine kurze Uebersicht geben.

Ich construirte aus einem Punkte der Peripherie jenes Kreises, als Mittelpunkt, mit gleichem Radius einen zweiten Kreis, wodurch ein gleichseitiges Dreieck zu Stande kam, welches ich durch gerade Linien sichtbar machte. Bei der Nachweisung der Gleichheit der drei Seiten des Dreiecks wurde noch ein dritter Kreis, aus dem dritten Eckpunkte des Dreiecks, hinzugefügt. Aber die Figur enthielt jetzt noch drei gleichseitige Dreiecke, welche durch Zuziehung der noch nicht berücksichtigten Durchschnittspunkte der Kreise zu Stande kamen, und diese gaben, ausgeführt, mit dem anfänglichen Dreieck ein grosses ebenfalls gleichseitiges Dreieck, dessen Seitenlänge das Doppelte der anfänglichen Seitenlänge betrug. Das waren gleichseitige Dreiecke genug für eine Lehrstunde.

Damit nun aber die Knaben, die der Construction auf dem Papiere gefolgt waren, an ihrer Figur etwas Greifbares hatten, forderte ich sie zuletzt auf, mit ihren Messern (ein so höchst brauchbares Instrument führt ein Knabe stets bei sich) die Figur nach deren geradlinigem Umfange auszuschneiden und, wie ich es vorzeigte, einzubiegen, und mit nicht geringer Ueberraschung

* Zweckmässige Aufgaben der einfachsten Gattung finden sich in der Sammlung von *Heis*, auf den ersten Seiten.

sah jeder sein Tetraeder vor sich stehen. Ich suchte dabei an die Aegyptischen Pyramiden und an Thurmspitzen zu erinnern, aber die Knaben redeten lieber von Schilderhäusern und Vorrathskasten, indem sie sich die eine Klappe als disponibel zum Oeffnen und zum Schliessen vorbehielten. Ich brauche nicht hinzuzufügen, dass die Zahl der Tetraeder sich schnell vervielfältigte, und dass mir in der folgenden Stunde dergleichen sorgfältig aus Pappe angefertigt mitgebracht wurden.

Im Laufe des Cursus habe ich der Polyeder nach und nach mancherlei anfertigen lassen,* und es war jedesmal ein Fest, wenn es wieder einen „Körper" zu zeichnen gab. Der Zweck dabei war offenbar, ein empirisches Mittel zur Prüfung der genauen Zeichnung in Händen zu haben, indem die verschiedenen Polygonseiten genau zusammenpassen müssen (denn Papparbeiter wollte ich nicht bilden); desshalb durfte auch niemals das Netz zusammengeklebt werden. Wer dies dennoch thun wollte, der musste ein zweites Exemplar anfertigen, und das kam häufig genug vor; ich verwahre noch eine Anzahl solcher Polyeder, zum Theil elegant ausgeführt, die mir nach und nach zum Geschenk gemacht worden sind. Ich glaube hierin den Lesern der Pädag. Revue einen Beweis a posteriori davon vorgelegt zu haben, dass mein Weg ein pädagogisch richtiger war, und wahrlich! es gieng höchst munter und lebhaft in den Stunden her, und ich kann einige Wehmuth nicht unterdrücken, indem ich daran denke, dass mit jenen also vorbereiteten Schülern das Gebiet der eigentlichen Geometrie zu betreten mir nicht mehr vergönnt worden ist. —

An das gleichseitige Dreieck knüpft sich in natürlicher Folge das gleichschenklige Dreieck, welches ich über einerlei Basis mit dem ersteren, sowohl in grösserer als in geringerer Höhe, selbst auch unterhalb der Basis, construire. Hier aber tritt sogleich eine Thatsache hinzu, nämlich die Spitzen aller dieser Dreiecke liegen in einer geraden Linie, die zugleich die Basis halbirt; und es entsteht die Frage, wie man den Schüler zur Erkenntniss dieser und ähnlicher Thatsachen führen will, ohne seinen Glauben in Anspruch zu nehmen.

Verkehrt würde es sein (was in noch höherm Grade beim Vortrage der Mathematik selbst verkehrt ist), die Thatsache zu nennen und den Beweis für spätere Zeiten zu versprechen; damit würde das Denken getödtet, und desshalb soll ein Lehrer, der einen Satz gebraucht, während er dessen Beweis an der Stelle noch für zu schwer hält, hierin die Weisung sehen, dass sein Lehrplan der Aenderung bedarf. Aber nicht minder verkehrt wäre es, den Beweis zu geben, und damit die Grenze, welche zwischen den Vorübungen und der eigentlichen Geometrie gezogen worden ist, wieder zu verwischen. „Der Werth strenger

* Die sogenannten Platnischen und Archimedischen Körper, so wie die Krystallformen, liefern Stoff in Menge, es kommt nur darauf an, sie zweckmässig anzuknüpfen.

Beweise wird nur dann erst vollständig erkannt, wenn man in der Sphäre von Begriffen, wohin sie gehören, schon einheimisch ist," * und dieses eben ist hier noch nicht im Geringsten der Fall. — Das Auskunftsmittel ist leicht. Es gibt eine beträchtliche Gruppe von geometrischen Thatsachen, die sich vermittelst des Satzes vom zureichenden Grunde beweisen lassen, ** und diese, aber auch nur diese Thatsachen sind es, welche in den Vorübungen zur Sprache kommen können. Der obige Satz gehört aber zu dieser Gruppe, und der Lehrer wird mithin, nach Anleitung des Satzes vom zureichenden Grunde, durch zweckmässige Fragen den Schüler zu der Einsicht zu leiten haben, inwiefern in der Anlegung der Figur kein Grund vorhanden sei, wesshalb ein anderer Erfolg, als der ausgesprochene, eintreten könne. Ein Missgriff würde es sein, wenn man den Schüler auf jene Beweisform sorgfältig aufmerksam machen, oder gar sie zu einer stereotypen Formel stempeln wollte; genug wenn in dem Schüler, ihm selbst unbewusst und nur dem Lehrer sichtbar, der richtige Denkprocess vor sich geht.

Von hier an kann ich kürzer sein. An dem ungleichseitigen Dreiecke haben die Schüler wenig Gefallen, und man kann es, da obendrein nichts darüber zu sagen ist, füglich übergehen. Nur das rechtwinklige Dreieck, so wie der Begriff des Perpendikels, folgen unmittelbar aus den vorhergehenden Betrachtungen über das gleichschenklige Dreieck. Daran lehnen sich sodann das Quadrat, so wie das Rechteck überhaupt, wobei zugleich die mechanische Manipulation mit dem hölzernen rechtwinklichen Dreieck, zur Construction von Perpendikeln und Parallellinien, gezeigt werden können.

Ist der Schüler bis hieher gekommen, so wird es an der Zeit sein, vom Winkel zu reden, denn die für diesen Begriff nöthige Abstraction kann jetzt keine Schwierigkeit mehr haben. Es liegt darin Stoff für mancherlei Uebungen, deren Schluss die Construction regelmässiger Polygone ausmachen kann. Hieran lassen sich zugleich mancherlei Polyeder knüpfen, wie auch die Herleitung von Polyedern aus einander durch Abstumpfung der Ecken oder dergl.; die Betrachtung der Netze dieser Polyeder gibt eine sehr instructive Uebung ab.

Dem hier angegebenen Stoffe möchte ich nun noch gern beifügen: Construction und Gebrauch des verjüngten Maassstabes, empirische Kenntnissnahme von der Länge der Kreisperipherie, und endlich Betrachtung der Flächenräume im Zusammenhange mit der Verwandlung der Figuren. In der Ausübung bin ich selbst aber nicht mehr dahin gelangt, und ich vresage mir desshalb weitere Vorschläge.

---

* *Herbart's* Umriss pädagogischer Vorlesungen.

** Sie finden sich sehr vollständig aufgezählt in *Lehmann's* mathematischen Abhandlungen. Zerbst 1829.

Ich eile zum Schluss. Im Eingange habe ich des Vorurtheils von einer Anlage für Mathematik erwähnt, die nur Wenigen mitgegeben sei, und ich komme hier noch einmal darauf zurück, mit dem Hinzufügen, dass dieses Vorurtheil in dem grossen, nicht pädagogischen Publikum noch immer an der Tagesordnung ist. Es kommt der Fall nicht selten vor, wo ein Vater, dem man den Unfleiss des Sohnes in den mathematischen Lehrstunden klagt, dieses ganz in der Ordnung findet, und darin nur einen Beweis sieht, dass sein Sohn nicht zu den Auserwählten gehöre. Die Consequenzen liegen auf der Hand; der Sohn flüchtet sich hinter die Meinung des Vaters, und darin ist nicht ein kleiner Theil der Schuld zu suchen, wenn man — ich nenne Facta — auf Gymnasien Primaner trifft, die weder mit Brüchen operiren, noch die einfachste Gleichung auflösen können. Ja wenn noch neuerlich eine deutsche Regierung zu dem Entschlusse kommen konnte, den mathematischen Unterricht wieder beträchtlich einzuschränken, weil der Erfolg dem stattgehabten Aufwande nicht entsprochen habe, so darf man auch darüber sich nicht wundern.

Das Publikum verlangt Thatsachen, durch Gründe ist ihm wenig beizukommen, und den Mathematikern liegt es ob, diese Thatsachen zu liefern. Dass dazu aber bis jetzt so wenig geschehen ist, das darf nicht auffallen; denn es ist noch nicht gar lange, seitdem die Mathematik als ein wesentliches Glied des Gymnasialunterrichts gilt, und die pädagogische Behandlung der Mathematik noch im Werden. Glücklicher Weise sind wenigstens die Zeiten vorbei, wo man Euklid's Element als den einzigen Weg empfahl und pries, durch welchen der Anfänger in die Lehren der Mathematik eingeführt werden müsse; man hat eingesehen, dass, so schätzbar auch Euklid dem Mathematiker stets bleiben wird, er doch nur eine, obgleich nicht ohne System zusammengestellte, nackte Reihe von Sätzen bietet, die weder nach pädagogischen Principien geordnet sind, noch von dem Lehrer nach solchen zusammengefasst werden können. Mit mehr Erfolg, sofern man wenigstens aus der Zahl ihrer Anhänger schliessen darf, haben Thibaut und Ohm, beide auf verschiedenen Wegen, die Mathematik dem Unterrichte anzupassen gesucht. Andere haben andere Wege eingeschlagen; mit jedem Jahre wächst die Zahl der mathematischen Lehrbücher, namentlich derjenigen für Gymnasien: aber ein gutes Lehrbuch als Wegweiser für den mathematischen Unterricht bleibt noch immer eine seltene Erscheinung, wenn nicht gar ein vergeblicher Wunsch. Hält ja gegenwärtig fast jeder Lehrer der Mathematik es für seine Pflicht, ein Lehrbuch zu schreiben: der beste Beweis für die Fühlbarkeit jenes Mangels.

Nach dem, was ich oben aus einander gesetzt habe, kann es mir jedoch nicht zweifelhaft sein, dass nicht allein in dem Mangel eines guten Lehrbuchs oder vielmehr einer richtigen Unterrichts-

methode der Grund von dem Misslingen des mathematischen Unterrichs zu suchen sei, sondern auch und vielleicht in noch höherem Grade darin, dass die Schüler fast ohne alle Vorbereitung plötzlich mit mathematischen Lehren überschüttet werden, für welche ihr Vorstellungskreis mithin kaum irgend welche Anknüpfungspunkte darbietet. Ja es liesse sich mit Grund fordern, dass die Untersuchung in Betreff der erforderlichen Vorbereitung zuvor erledigt werden müsse, ehe man daran denken dürfe, über mathematischen Unterricht und die dabei zu gebrauchenden Lehrbücher zu discutiren. Dazu nun wollte ich hier meinen Beitrag liefern, und, meines redlichen Willens mir bewusst, darf ich ihn getrost dem allgemeinen Naturgesetze, dass die Wahrheit zuletzt oben bleiben werde, anheim geben. Thatsachen folgen von selbst, wenn nur die Wahrheit erst erkannt ist.

Aus den Akten und Tagebüchern eines Schulvorstehers. — Vorstellungen, Ermahnungen und Bemerkungen.

Von Dr. * * *

1. Es ist für das Gedeihen der Anstalt viel wichtiger, dass in jeder Classe Alle Etwas oder ein Weniges lernen, als dass Wenige Viel lernen, und Viele überall zurückbleiben. Wir würden überhaupt die grösste und anhaltendste Mühe auf die Leichtsinnigen und Schwachen wenden, weil diese sie mehr erfordern und weil diese überall die Mehrzahl ausmachen. Auch gewinnen die Fähigeren gar viel, wenn man alles so treibt, wie die Schwachen es bedürfen. Das Allernöthigste, was in Ihrer Classe bewerkstelligt werden sollte, ist, dass die Mittelmässigen und Schwachen nachkämen. So wie die Schüler von Seiten des Lehrers eine grössere Schärfe werden eintreten sehen, werden sie auch die ihnen dargebotene Gelegenheit benützen, um das Versäumte nachzuholen. Nach meiner innigsten Ueberzeugung meinten Sie, um einen eindrucksvolleren Unterricht zu geben, Ihren Schülern mehr Furcht vor Ihnen einzuflössen. Wären Sie von Ihren Schülern in dem Grade gefürchtet, wie es im Unterrichte unumgänglich nöthig ist, so würden dieselben sich scheuen, so widersinnig herauszuschwatzen, und bei den an sie gemachten Fragen sich sogar nicht die Mühe des Nachdenkens zu nehmen; so würden auch die Trägen und Leichtsinnigen wenigstens bis zu einem kleinen Grade von Anspannung gebracht werden können. Wir Alle, die mit der Leitung Anderer zu thun haben, müssen uns entschliessen, bis auf einen gewissen Grad uns fürchten zu lassen, weil wir mit schwachen, trägen, ungezogenen Menschen zu thun

haben. Diese, wenn gleich unangenehme Pflicht ist ein Theil unsers Berufs: wir haben sie mit diesem übernommen. Indem wir sie ausüben, brauchen wir gar nicht bedenklich zu sein, da die Furcht nicht der Liebe entgegengesetzt ist, sondern neben derselben recht gut bestehen kann, ja wirklich besteht, sofern nur der Lehrer ganz gerecht erscheint.

2. Es ist mir von mehreren Seiten ein Wink darüber gegeben worden, dass die Schüler des Herrn — nicht diejenige mit Liebe verbundene Hochachtung gegen ihren Lehrer haben, welche der Lehrer zu geniessen wünschen muss, und dass dieses auf die Ansicht der Knaben von den Lehrern überhaupt, so wie auf ihr ganzes Benehmen einen sehr nachtheiligen Einfluss ausübe. Und zwar ist nach den gemachten Bemerkungen nicht die Furcht vor des Lehrers Strenge die Quelle davon, sondern eine nachtheilige Meinung vom Lehrer, welche, wie es zu gehen pflegt, durch Tradition nicht nur sich fortpflanzt, sondern auch anwächst. Diese nachtheilige Meinung geht wieder hervor aus andern Vorstellungen, welche sich die Schüler von ihrem Lehrer machen, und welche nach Aussage mehrerer Aeltern vorzüglich darin bestehen, dass Herr — sich oftmals zum Ausdrucke seines Tadels solcher Worte bediene, welche in Häusern von besserem Tone nicht geduldet werden, und desswegen höchlich auffallen, wenn sie von den Kindern daheim wiederholt werden; dass derselbe die einen Schüler vor den andern begünstige, ihre Nachlässigkeiten milder behandle, und dagegen andre seine ganze Strenge empfinden lasse; dass der Grund dieser ungleichen Behandlung in pekuniären Rücksichten liege, und dass namentlich das Besuchen oder Nichtbesuchen der Privatstunde Einfluss darauf habe.

3. Ich bemerkte in dieser Zeit (1823) öfter, wie wenig man einen stimulus entbehren kann. Bei meinen Vorbereitungen musste ich darauf denken, dass mein Schüler Franz die seinigen nicht gründlicher als ich mache.

4. Der Hang zur Unwahrheit ist in diesem Jahre wieder stark hervorgetreten. Es scheint auch hier kaum gesteuert werden zu können, da dem Charakter des Volksstammes der Muth, welcher zur Wahrhaftigkeit nothwendig ist, abzugehen scheint, und da dasjenige, was man in der Schule eine Lüge nennt, in den Häusern nur eine Ausrede heisst. So kommt es, dass viele Schüler von der Strafbarkeit der Lüge gar keinen Begriff zu haben scheinen.

5. Am 5. Dec. 1823 kam Z. und erzählte: Am 3. Oct. um 10 Uhr, während die eine Hälfte der Classe vor der Thüre gewesen, und er sich mit der Durchsicht der Hefte beschäftigt habe, sei ein Bettler mit schwarzem Haar und schwarzer Halsbinde herein getreten, den er sogleich wieder fortgewiesen habe. Unmittelbar darauf sei sein Schüler L., welcher kurz zuvor ziemlich lange krank gelegen, auf ihn, den Lehrer, zugelaufen, und habe ihn krampfhaft in die Arme geschlossen, mit Geschrei und

andern Zeichen der heftigsten Aufregung. Er, bestürzt, habe gefragt, was er denn wolle? Der Knabe habe geantwortet, dieser Mann sei ihm wie der Teufel vorgekommen. Er habe den Freischützen und Don Juan gesehen; nun wisse er wohl, dass all das Ding Unsinn sei; aber der Teufel komme ihm immer wieder vor, wie er ihn im Freischützen gesehen habe. Er könne das nicht mehr aus seinem Kopf austreiben. Auf die Frage, ob ihm denn das Gebet nicht helfe, habe der Knabe gesagt, Nein, denn er habe dort auch gehört, wie man Gott fluche, und dieses falle ihm immer wieder ein. Auch denke er sich die Möglichkeit, Gott zu fluchen, seitdem er auf der Festung — einen Soldaten bei plötzlich fallendem Regen sagen gehört habe: Nun lässt der dumme Kerl schon wieder regnen!

6. Ich bin nach Erfahrungen an mir und Andern zu der Ueberzeugung gelangt, dass ein jeder Mensch, am meisten aber ein Jüngling, nur einer einzigen Richtung fähig ist: ein einziger Sinn wird immer vorherrschen, je nach der Hauptangewöhnung, welche man bekommen oder sich gemacht hat; man wird entweder auf das Ernsthafte oder auf Lustbarkeiten gerichtet, nie aber zwischen beiden so getheilt sein können, dass man beim Ernsthaften ganz ernsthaft und fixirt, und nur in den freien Stunden zerstreut ist; die Zerstreuung folgt dem Geiste unwiderstehlich auch zur Arbeit. Wäre ich auch nicht schon früher hievon überzeugt gewesen, so müsste ich es jetzt werden, da alle diejenigen unserer Schüler ohne Ausnahme, welche zu Gesellschaften, Bällen und Schauspielen zugelassen werden, im Lernen zurückbleiben. Ebenso finde ich, dass diejenigen unserer Schüler, welche in freien Stunden grosse Spaziergänge machen, oder überhaupt Leibesübungen vornehmen, meistens frisch zur Geistesarbeit sind, während die andern, welche entweder in den entgegengesetzten Fehler eines übertriebenen Sitzens und Arbeitens verfallen, oder den delikateren und eleganteren Freuden nachgehen, nur eine geringe Munterkeit, nur wenig jugendliches Leben zeigen. Ich habe desswegen dem Sohne Ew. Excellenz in einer mündlichen Unterredung, welche ich hierüber mit ihm anstellte, und wozu mir die Nachricht von seinen theatralischen Versuchen Anlass gab, meinen Wunsch ausgedrückt, dass er in freien Stunden reiten und fechten, aber dagegen von andern Zerstreuungen fern bleiben möchte. Denn die schnelle Reife des geselligen Wesens, welche ein Jüngling von seiner bisherigen Lebensart erwirbt, scheint mir die eigentliche Jugend eher abzukürzen und zu verderben, als ihr wahre Fröhlichkeit mitzutheilen.

7. Ich hatte einen ältern Lehrer ersucht, die Schüler bei der mündlichen Uebersetzung der lateinischen Stücke, auf welche sie sich daheim schriftlich vorbereitet hatten, die Präparation bei Seite legen zu lassen. In der nächsten Stunde wies er die Schüler an, ihre Präparationsbüchlein beim Uebersetzen gerade neben das Buch zu legen, und zwar aufgeschlagen, denn so laute die Vorschrift.

8. Der Professor — erklärt, er finde sich physisch nicht mehr im Stande, Classenlehrer zu sein; und die Regierung rescribirt, es erhelle aus seinen Gründen nicht die Nothwendigkeit seiner Entlassung! Gleich als wenn die Regierung einem erlahmten Boten seine Lähmung absprechen und weitere Botengänge anbefehlen könnte! O dass es mir doch erlaubt wäre mit dem, welcher so Etwas rescribirt, eine öffentliche Disputation halten zu dürfen!

9. Ich glaube, dass in einem christlichen Staate auch der Befehl der Vorgesetzten an die Untergebenen durch das Medium der Ueberzeugung gehen muss. Denn es ist ein Glück für die Menschheit, dass man nie Verwaltungsformen finden kann, welche eigenes Handeln nach Ueberzeugung entbehrlich machen.

10. Ein Vater erzählte von dem Elend seines sterbenden Sohnes. Dass er sterbe, darüber sei er, der Vater, ruhig; aber die Gewissheit, dass sein Sohn als ein schlechter Mensch sterbe, sei ihm unerträglich. Auch erscheine die Nemesis; denn die Mutter, welche dem Sohne alle Mittel zum Genusse und zu Ausschweifungen gereicht habe, könne derselbe nicht mehr um sich leiden; die Schwester, die Widersacherin aller dieser Dinge, wollte er allein zur Pflege.

11. Ich habe öfters Väter gesehen, welche zu ihren Jungen in dem Verhältniss standen, wie ein Liebhaber zu einer launischen Maitresse. Ein solcher Junge kam aus der Classe *a.*, wo er etwa einen Lehrer, wie seinen Vater, gehabt, in Classe *b*, wo er arbeiten sollte. Er verlangte auszutreten, und der Vater gab ihn in ein Privatinstitut. Da gefiel es ihm auch nicht: er wollte wieder in eine unsrer Classen. Ich war bereit, ihn wieder in die Classe *b.* aufzunehmen; er wollte aber in die Classe *a.*; denn der Vater sagte, er wolle die Anfangsgründe nachholen. In der Classe *a.* war aber jetzt ein Gehülfe, der ernstlicher zu Werke gieng; und so gefällts ihm wieder nicht. Der Vater bittet den Gehülfen zu sich. Als dieser kommt, sagt der Junge, er wisse nichts davon, dass der Vater ihn bestellt habe, und lässt ihn wieder gehen. Ein paar Tage darauf lässt er dem Gehülfen sagen, er komme nicht mehr; er gehe jetzt in den Privatunterricht. Ein paar Monate später kommt wieder der Vater und Sohn, der letztere, um wieder einzutreten, der andere in Hoffnung, dass man dem Sohn zurede und ihn zu dem bewege, was die väterliche Auctorität nicht ausrichtet; und so geht es fort, bis der Taugenichts fertig ist.

12. Bei einer öffentlichen Prüfung 6—8jähriger Mädchen war eine der ersten Fragen: was ist ein Urtheil? Die Kinder waren so dressirt, dass sie solche Fragen beantworteten. Ich nahm die Gewissheit mit weg, dass unser Vocabelnlernen im Vergleich mit solcher Unnatur, die später durch Wurst zu Ansehen kam, eine fast Rousseau'sche Führuug der Jugend sei.

13. Herr Professor — findet die Formen, unter welchen ich

mein Amt verwalte, lästig für die Lehrer, und der geistigen Entwicklung der Schüler hinderlich. Ich habe selbst unter vielen Lehrern, deren Unterricht ich genoss, wenigstens drei Viertheile gehabt, welche weder sich selbst noch mich an gewisse Formen banden, sondern grossentheils, wiewohl aus verschiedenen Beweggründen, sich in stillschweigender oder offener Opposition gegen bestehende Formen gefielen. Bei diesen drei Viertheilen meiner Lehrer habe ich nichts gelernt. Ich kann die Fächer aufzählen, worin ich den dadurch entstandenen Ausfall meiner Kenntnisse grossentheils noch heute empfinde. — Der Verschmähung bindender Formen von Seiten meines ersten Lehrers im Griechischen verdankte ichs, dass ich die Formenlehre lernen musste, als ich sie zu lehren anfieng. — Die Dispensation solcher Lehrer von bindenden Formen betraf, was sich nie trennen lässt, sowohl das äussere Benehmen der Schüler, als ihr Lernen: wie denn der eben bezeichnete Lehrer uns beim Religionsunterricht auch eine Wohlthat zu erweisen meinte, wenn er uns erlaubte, die aufgegebenen Liederverse nicht wörtlich, sondern dem Sinn nach zu wissen. Die Frucht davon war, dass ich mit Andern nichts lernte. Hernach, da ich im Amte war, habe ich an mir und Andern gleiche Erfahrungen gemacht. Das Korrigiren zu rechter Zeit war mir lästig: ich schob es auf die letzten Wochentage auf. Ich fand es unbequem, mir ordentliche Hefte für meine Exercitien zu halten, welche den Schüler dictirt werden sollten. Ich hatte kaum Lust zur sorgfältigen Präparation; namentlich wollte mir schriftliche Vorbereitung gar nicht gefallen. Das Schreiben war mir eine Zeitlang so widrig, dass ich mich sehr wohl erinnere, wie ich einst meine schwarze Dinte gänzlich eingetrocknet und verschimmelt fand. Die Folgen blieben nicht aus. Ich lieferte einen Curs, welcher allgemeine Unzufriedenheit bei verständigen Lehrern erregte, die mir auch keinen Hehl daraus machten. Die Beschämung, welche mir damals zu Theile wurde, lehrte mich die Nothwendigkeit bindender Formen, besonders aber die Wahrheit, dass ich für meine Schüler und mit meinen Schülern arbeiten müsse, um auf sie einzuwirken. Denn ich hatte nichts herausgebracht, ungeachtet ich keine Lehrstunden versäumte, und in derselben alles Nothwendige erfüllt zu haben meinte. In dem Wenigen, was ich von jener Zeit noch aufgezeichnet vor mir habe, finde ich auch Aeusserungen des Unmuths über das Schulleben; aber die Eindrücke, welche mir von gewissenhaften Lehrern, namentlich meinem seligen Vater, geblieben waren, hatten doch die glückliche Wirkung, dass ich den Hauptgrund des Misslingens und des Missbehagens in mir selbst aufsuchte, und nicht etwa für meine Unzulänglichkeit einen rechtfertigenden oder vornehmen Namen fand. Denn das war mir klar geworden, dass ich in keinem einzigen Stücke, auch nur heimlicherweise, nachlässig sein konnte, ohne alsbald dieselbe Wirkung bei meinen Schülern zu finden. Von dieser Zeit

an, etwa im Jahr 1814, habe ich gesucht, mir selbst strengere Gesetze aufzulegen, als welche die Aeusserlichkeit meines Amtes vorschrieb, und davon für mich und meine Schüler immer die besten Folgen verspürt, und immer wahrgenommen, dass die Wirkung nach aussen mit der nach innen ganz parallel läuft. Die gleichen Beobachtungen habe ich an Andern gemacht. Ich war mit Lehrern zusammen, welche im Versäumen von Lehrstunden, im Spätsommer, in der ungebührlichen Ausdehnung der Ruhezeiten zwischen dem Unterricht ihre Liberalität und ihre Sorge für die Nahrung der Geistesfreiheit ihrer Schüler zeigten, und machte wenigstens das Letztere auch so lange mit, bis mich die Zerstreuung meiner Schüler überzeugte, dass ich mich auch darin an eine Form binden müsse, wenn ich pflichtmässig wirken wolle. Jene pflegten über den Verlust einer Viertelstunde zu scherzen; was sie nicht gethan haben würden, wenn sie berechnet hätten, welche Summe das Jahr über durch solche Viertelstunden herauskommt. Unter denselben war einer, welcher einen vorzüglichen Ruf nach *** mitgebracht hatte. Diesen aber hat er durch sein Ignoriren aller bindenden Formen in wenigen Jahren eingebüsst. Er wusste nie, wie viel die Uhr schlägt, was heute in der Classe vorkommen sollte, was er aufgegeben hatte: er hatte ein stehendes Privilegium zum Vergessen. Da er aber dabei ein wohlgesinnter Mann war, so konnte es nicht fehlen, dass ihm manchmal einfiel, es sollte dieses oder jenes besser gefördert werden, wobei ihm dann die Bemerkung, dass es nicht gehen wollte, und unter seinen Schülern keine Ordnung war, die äusserste Unlust machte. Denn er merkte nicht, dass er sich die Hindernisse selbst herangezogen und seine Schüler so gewöhnt hatte, wie wenn er wollte, dass nichts gehen sollte. Ich erinnere mich, ihn bisweilen des Morgens lange vor acht Uhr auf dem Platze gefunden zu haben, während er fast immer zu spät kam, und Zeuge seines Schmählens gegen die nach acht Uhr eintreffenden Schüler gewesen zu sein, welchen er sodann streng gebot, sich vor dem Schlage einzufinden. Dies wirkte natürlicherweise nichts, da er nach einigen Tagen die sich selbst und den Schülern auferlegte Form wieder vergessen hatte. Eben so weiss ich, dass er sich einst über die Unordnung ärgerte, worin seine Schüler die heterogensten Dinge in einem einzigen Hefte zusammentrugen. Damals befahl er, dass jeder folgenden Tags zwölf Hefte, jedes zu einem andern Zwecke, bringen sollte. Diese Einrichtung wurde wie die andern wieder vergessen. Von dieser Formlosigkeit habe ich die Früchte gesehen: träge, naseweise unordentliche Schüler, welche zu bequem waren, einen Satz ordentlich zu lesen, eine zusammenhängende Antwort zu geben, eine Seite sauber zu schreiben; Unmuth auf beiden Seiten, heftige Ausbrüche zwischen langer und schläfriger Ruhe, und besonders jene unverantwortliche Versäumniss mittelmässiger und schwacher Köpfe, welche man durch sorgfältige Pflege und durch unermüdete

Anregung aufhelfen konnte; deren Vernachlässigung sodann mit einem einzigen Worte, das ihnen auf einmal alle Fähigkeit absprach, bedeckt werden sollte. So wie nun eine gewonnene Wahrheit, eine enträthselte Schriftstelle, uns so eigen wird, dass der vorher schwierige Sinn uns jetzt ganz natürlich erscheint: ebenso ist mir jetzt diese Erfahrung sicher, und ich erkenne das, was irgendwo Zeichen der Unordnung trägt, nur immer wieder gerade als Unordnung, und habe bis jetzt nichts, weder hier, noch in frühern Verhältnissen, gefunden, was meine Meinung widerlegt hätte. Aber eben desswegen, weil diese Erfahrungen wirklich von mir gemacht, weil sie mein Besitz, für mich evident sind, ist es möglich, dass sie einem Andern, der sie nicht gemacht hat, anders erscheinen.

14. Das Begehren, dass der Lehrer mit dem Glockenschlage seine Lehrstunden anfange, ist in dem Gesetze gegründet; ebenso sehr darin, dass der Glockenschlag das einzige Zeichen ist, bei dem man den Schüler festhalten kann. Diesem kann man nicht zumuthen, das Maass von fünf Minuten zu kennen; der Glockenschlag aber ist ganz sicher. Hamann, ein freierer Geist, als welcher ohne Zweifel irgendwo in Deutschland lebt, rühmt den Gewinn, welchen er im Lesen davon gehabt habe, dass er jede Woche eine, wenn auch kleine Zeit doch mit pedantischer Genauigkeit, demselben Buche gewidmet habe; man komme, meinte er, dadurch mit unglaublicher Schnelligkeit weiter. Nelson behauptete, das habe ihm seine Seeschlachten gewonnen, dass er immer eine Viertelstunde vor dem Glockenschlage auf dem Platze gewesen sei. Es geht in diesem Stücke mit der Zeit und den Geschäften, wie bei dem Gelde mit der Sparsamkeit. Denn so wie nicht der Kreuzer mich wohlhabend macht, den ich unnöthigerweise auszugeben für unrecht halte, sondern der Sinn und die Fertigkeit, womit ich das Einzelne zusammenhalte und welche ich durch jeden einzelnen Akt der Art verstärke: ebenso machen nicht diese fünf oder zehn Minuten, wohl aber meine Sorgsamkeit oder Nachlässigkeit in dem Zusammenhalten oder Verlieren derselben den Gewinn oder den Nachtheil meiner Schüler aus.

15. Es möchte bei dem Zustande von Ungewissheit und Halbheit, worein die eilfertige Folge von Schulplanen das Schulwesen gebracht hat (1831), sehr gerathen sein in paränetischer Form, freilich mit grosser Umsicht, nach und nach einzelne Theile des Schulwesens zu behandeln, und so im Einzelnen durch die Einwirkung auf die activen Personen das zu bessern, was durch kategorische Befehle nicht aus seinem gegenwärtigen Zustande herausgezogen werden kann. Die Missachtung, worin die Schulanstalten stehen, hat grossentheils persönliche Gründe: so muss auch die Achtung, wozu man dieselben erheben will, durch die Personen, welche Schulämter bekleiden, hervorgebracht, das Amt muss durch die Beamten zu Ehren gebracht werden.

16. Um diese Zeit (1832) merkte ich von neuem, dass es nichts taugt, anziehende Nebenarbeiten neben der Schularbeit zu haben. Ich präparirte mich auf Quintil. X. immer nur so weit, als ich etwa in nächster Stunde brauchte. Dadurch verlor ich an der Lust zur Sache, und die Sache an Gründlichkeit. Ich musste mit der längst als richtig anerkannten Gewöhnung wieder von vorne anfangen.

17. Die Erziehung, welche mit dem Unterricht verbunden sein muss, ja wodurch dieser allein gedeihen kann, wird in unsern Tagen immer schwerer. Wenn die Aeltern unsrer Schüler, ihre Kinder nur so erzögen, wie sie selbst erzogen worden sind so wäre immer noch eher auszukommen. Denn in den Zeiten, in welchen die jetzt herrschende Generation erzogen worden ist, behielt das erwachsene Geschlecht von den Vergnügungen noch etwas für sich, indem es meinte, die Kinder gehörten nicht dazu, und die Reihe, dergleichen mitzumachen, werde an jene auch schon kommen. Das ist aber jetzt im Allgemeinen, mit rühmlichen Ausnahmen, ganz anders. Jetzt können die Aeltern nicht genug eilen, alle ihre Genüsse, das gesellschaftliche Essen, Trinken, Schauen, Beschautwerden, Tanzen und Musiciren mit ihren Kindern zu theilen, gleich als bliebe diesen später keine Zeit mehr übrig, an solchen Dingen sich zu weiden. Mancher Vater und manche Mutter hat sich schon gegen mich gerühmt, ihr Sohn komme ihnen nie aus den Augen; überall sei er bei *ihnen*, und da könne er nichts Unrechtes hören; denn es seien *lauter* charmante Personen, mit denen sie in Gesellschaft kämen.

18. Es ist den Schulvorstehern eine Reihe von Fragen zur Beantwortung vorgelegt worden, welche beweist, dass die Regierung fürchtet, es möchten die Schulen Pflanzstätten des ruchlosen Geistes der Unbotmässigkeit werden, vornehmlich durch demagogisch denkende Lehrer. Ich glaube, dass viele solche Pflanzstätten vorhanden sind, aber nicht durch Verbreitung illojaler Grundsätze von Seiten der Lehrer, sondern durch Mangel an Zucht überhaupt. Wollte auch ein Lehrer seinen Schülern die Träume von einer deutschen Republik oder Aehnliches beibringen, so würde das bei der eminenten Mehrzahl nicht haften. Denn diese hat für dergleichen gar keinen Sinn. Aber für die Zuchtlosigkeit an sich gibt es überall offene Herzen. Das ist ein grosses vielbebautes Feld, wo der reichlich ausgestreute Samen nicht dreissig-, sondern sechszig- und hundertfältige Früchte trägt. Und diese Zuchtlosigkeit belästigt allerdings zunächst nur den Lehrer, welcher sein Amt gehörig versehen will. Aber es ist dieselbe, welche einst in dem erwachsenen Menschen gegen die Obrigkeit sich auflehnen wird. Man zieht die meisten Empörer, nicht indem man vor der Jugend die königliche Majestät herabsetzt, sondern indem man sie überhaupt nicht gehorchen lehrt.

19. Es ist offenbar ein grosser Unterschied, ob ich mit den Schülern certire, wie der Jäger in Bracebridgehall mit seinem

Klepper, oder ob ich sie als ihr Vorgesetzter zurechtweise. Manche Lehrer stehen dem Schüler bei Conflicten nur durch den Namen, das Alter und die Grobheit überlegen gegenüber: wie — einmal sagte, er wisse wohl, warum die Schüler ihm gehorchen müssten; darum, weil er jeden zu Boden schlagen könnte. Ein grässlicher Titel der Ueberlegenheit! Es gibt keine Ueberlegenheit, die wirklich menschlich wäre, als die des göttlichen Rechts. Unter diesem stehen wir einerseits dem Schüler gleich; aber auch weit über ihm, weil wir das Amt und die Pflicht haben, Boten eines höhern Willens an ihm zu sein. In dem Lande, wo ich dieses schreibe, ist es Sitte, die Lojalität dadurch zu beweisen, dass man, ohne Atheist sein zu wollen, vielmehr mit einer officiösen Frömmigkeit den Willen des Regenten an die Stelle des höchsten Willens setzt. Ein hoher Beamter, der unsre Classen bisweilen besucht und die Schüler zur Religiosität und Moralität ermahnt, vergisst nie anzufügen, es sei das Auge — auf jeden einzelnen Schüler gerichtet, man kenne und beobachte einen jeden. Es ist keiner unter den Schülern, der das nicht innerlich verlacht.

20. In der Schule das Sustine und Abstine zu predigen ist im Allgemeinen vergebens, wenn das ganze auswendige Leben zum Gegentheil einlässt.

21. Einer der Lehrer gehört zu jener Classe von Menschen, welchen die Natur keinen Takt mitgegeben, das Erkennen der richtigen Mitte versagt hat. Seine Zeugnisse, wenn sie lobend ausfallen, loben übermässig, so dass sie den jungen Menschen nothwendigerweise irreführen, und mit eitler Selbstbewunderung erfüllen. Die Mehrzahl seiner Zeugnisse aber ist äusserst hart, so dass sie an dem Knaben nichts Gutes übrig lassen. Er hat in seiner Behandlung der Schüler etwas Einschnürendes und Zwängendes. Wenn nun die Knaben in der Furcht Ausreden und unerlaubte Hülfsmittel gebrauchen, und er dieselben entdeckt, pflegt er in seinen Zeugnissen zu sagen: der Knabe sucht durch Lug und Trug sich hinauszuhelfen. Er sagt nicht von einem etwas trägen Knaben, man habe Arbeitsscheue an ihm bemerkt, sondern Faulheit, Trägheit, Trotz und Liederlichkeit. Solche Dinge erbittern die Aeltern, ohne an den Kindern zu bessern; und es schadet der ganzen Anstalt, indem es dem Vertrauen zu ihrem Geiste, der auch ein Geist der Humanität sein soll, gerade entgegen ist. Ein anderer hat den Grundsatz, nur die zufällig zuletzt wahrgenommene Aussenseite der Schüler zum Maassstabe seiner Zeugnisse zu nehmen, ohne Rücksicht auf ihren Willen, und so auch dem schlechtesten Schüler ein gutes Zeugniss zu geben, wenn ihm die Legalität in einem gewissen, kurzen Zeitraum nicht gefehlt hat. So kann es kommen, dass in einer nachfolgenden Classe, wo man aufs Innre sieht, der Schüler als ein ganz andrer Mensch erscheint, und der Vater fragt, wie denn das möglich sei? oder dass des Lehrers Urtheil selbst, während der Schüler noch bei ihm ist, auf einmal ins Extrem überspringt.

22. Wenn es irgendwo ein Lehrercollegium gäbe, das in völliger Harmonie zusammenwirkte, so wären nähere Bestimmungen über Pflichten und Rechte überflüssig, und jeder würde vom andern Rath und Erinnerung nehmen. Da es aber ein solches wohl nirgends geben wird, auch da nicht, wo der Vorsteher seine Mitarbeiter wählt, so ist kein sichereres Mittel des Friedens, den man in dieser Collegenschaft ganz besonders pflegen muss, als wenn die gegenseitigen Rechte und Pflichten genau bestimmt sind. Denn es ist andererseits ebenso wünschenswerth, dass die Rechte der Lehrer gegenüber den Vorstehern vollkommen gewahrt und wohl abgegrenzt seien. Wo aber z. B. dem Vorsteher Pflichten zugewiesen sind, ohne Erklärung über die Rechte, die ihrer Natur nach damit verbunden sein müssen, da führt der Versuch, solche Pflichten wirklich auszuüben, bei der in einem Collegium unvermeidlichen Verschiedenheit der Neigungen und der Meinungen, und der fast natürlichen Opposition gegen den, welcher das Aufsichtsrecht hat, gar zu oft zu dem Unfrieden, den man als ein Hauptverderbniss der Bildungsanstalten aufs ernstlichste vermeiden sollte. Ich will dies durch ein Beispiel klar zu machen suchen. Im Laufe des verflossenen Schuljahrs ($18^{32}/_{33}$) ist den Vorstehern aufgegeben worden, nicht etwa blos über den allgemeinen sittlichen Standpunkt der Lehrer, sondern namentlich über ihre religiösen Ansichten und über ihre Gesinnungen gegen den Thron und die Dynastie Zeugnisse auszustellen. Dieses war die den Vorstehern auferlegte Pflicht. Wenn man nun hier eine gründliche Rechenschaft hätte geben wollen, so wäre es nothwendig gewesen, auch das Recht zu haben, seine Collegen auf ihr Gewissen nach diesen Punkten zu befragen und weitere Nachforschungen danach anzustellen. Hätte man aber das gethan, so würde, und vielleicht mit Recht, über ein inquisitorisches Verfahren Klage geführt, und dasselbe ohne Zweifel von unserm Obern selbst gemissbilligt worden sein. Aber die Aufgabe über Religiosität und Lojalität der einzelnen Lehrer Zeugniss abzulegen, war uns wirklich gegeben ohne Anweisung der Mittel, genaue Kenntniss von der Sache zu bekommen. Denn der Vorsteher muss doch billigerweise sich jedes Urtheils in so wichtigen Punkten enthalten, das nur auf zufälliges Hören gegründet ist; ebenso würde er verwerflich handeln, wenn er vorübergehende und arglos hingeworfene Aeusserungen eines Collegen so anwenden wollte, dass er ein ungünstiges Zeugniss in Bezug auf jene zwei Punkte darauf gründete, ein Zeugniss, das sogar der Existenz seines Collegen gefährlich werden könnte. Offenbar hätte uns angegeben werden sollen, auf welchem rechtlichen Wege wir eine genaue Kenntniss der Gesinnungen unsrer Collegen zu gewinnen hätten.

23. Ein Handwerker brachte seinen Knaben, den er aus der Volksschule flüchtete. Der Schullehrer hatte dem Knaben aufgegeben, zwölf Variationen über den Ausdruck: Schlösser in die

Luft bauen — zu machen, und so zweimal zwölf Variationen über zwei andere Themata. Der Knabe hatte nichts herausgebracht, und der Vater ihn geheissen, in der Schule zu sagen, dass der Vater dem Knaben erlaubt habe, die Aufgabe nicht zu machen. Darüber hatte der Schullehrer den Vater verklagt.

24. Bei keinem der verschiedenen Stände, deren Söhne in so vielen Jahren meine Schüler waren, habe ich die Wirkung der im Stande der Väter vorherrschenden Richtung auf die Söhne so ganz gleichmässig immer wieder gefunden, wie beim Stande der Volksschullehrer. Mit wenigen Ausnahmen machten die Söhne auf mich den Eindruck von Wesen, die keine Seele hätten.

25. Es kam eine Entschliessung auf die Vorlegung meiner — Rechnung. Es ist eine besondere Demüthigung, sich sein Specimen von Solchen korrigiren lassen zu müssen, welche Schnitzer machen, indem sie mir Schnitzer anstreichen, und zwar so, dass dasjenige, worin sie Schnitzer machen, ihre einzige Kunst, und das, worin ich Schnitzer gemacht habe, ein ἀλλότριον für mich ist.

26. Das utilitarische Princip unserer Zeit, welches mehr und mehr die Meinung der Mehrzahl von dem, was gelernt werden soll, durchdringt, und von dem eben gesteckten Kerne sogleich einen Baum und an dem Baume Blüthen und Früchte zugleich sehen will, bewirkt bei vielen auch sonst aufgeklärten und wohlgesinnten Personen eine wachsende Abneigung gegen die Kenntnisse, welche der Jugend mitzutheilen die Aufgabe der Gymnasien ist. Und doch kann man mit völliger Gewissheit behaupten, dass, wenn der eine formelle Bildung bezweckende Unterricht dem die materielle bezweckenden geopfert oder nachgesetzt, wenn irgendwo geradehin ausgesprochen würde, es möchten immerhin die Gymnasien eingehen, wenn nur Real- oder Gewerbeschulen aufkämen, die Zahl der denkenden und gebildeten Staatsdiener bald sehr verringert werden würde, während das in jener Tendenz wohnende Princip überhaupt den Menschen nicht dazu heranzubilden gemacht ist, dass er seine Persönlichkeit dem gemeinen Besten widme und opfere, sondern dazu, dass er alles um sich her seiner Persönlichkeit, seinen Wünschen und Vortheilen dienstbar zu machen sucht. Dazu aber, dass man seinen eigenen Nutzen sucht, braucht man die Menschen nicht zu erziehen, da jeden die Selbstliebe dahin führt; während das Andre, die Unterordnung persönlicher Zwecke unter die Bedürfnisse des Ganzen, immer von Neuem gepflanzt werden muss. Wollte man nun sagen, alle Gymnasien lehrten das Letztere, und alle Realanstalten das Erstere, jene bildeten treue Diener, und diese emsige, für den eigenen Vortheil thätige Leute, so würde man offenbar nicht überall die faktische Bestätigung solch einer Behauptung in den Anstalten selbst finden können. Aber die Principien sind es, welche die Art der Wirksamkeit einer jeden Classe von Anstalten bestimmen, und in den Principien, welche beiden Arten von Anstalten

zu Grunde liegen, sind diese entgegengesetzten Wirkungen enthalten.

27. Der Mediciner — erzählte mir, er habe etwa nach dem ersten Decennium des Jahrhunderts ein Buch geschrieben, und sei nachher zum Minister — gegangen, sich um einen Lehrstuhl — zu bewerben. Der habe ihm bemerklich gemacht (mit Beziehung auf sein Buch), dass es in jetziger Zeit unpassend sei, in einer wissenschaftlichen Abhandlung den Namen Gott zu gebrauchen. Jetzt ist der Himmel über seiner Stelle wieder bewohnt, und zwar sehr stark, ohne dass es auf der Erde besser geworden wäre.

28. Die Vielseitigkeit (bei den Menschen wie sie im Durchschnitte sind, nicht wie Leibnitz einer war) ist matt, die Einseitigkeit ist lebendig und angeregt.

29. Der Chef der innern Verwaltung kam nach —, besonders um sein neuestes Werk, die polytechnische Schule, zu sehen. Es war angeordnet, dass mit seinem Eintritt durch Sägen, Hämmern und dgl. in allen Werkstätten ein fast unschicklicher Lärm gemacht wurde. Er schwamm in Vergnügen.

30. Es ist bei der letzten Preisvertheilung wohlwollenden Personen, namentlich einem Manne, der vor einigen Jahrzehnden es auf dem — Gymnasium ganz anders gesehen hatte, aufgefallen, dass unsre Schüler mit so gar wenigem Anstande hervortraten, die Preise zu empfangen, und dass keiner eine ordentliche Verbeugung zu machen wusste. Und so finde ich auch sonst, dass, wenn man an unsern Schülern im Allgemeinen die guten Manieren vermisst, dieser Tadel gegründet ist. Es würde mir ungemein leid thun, wenn unsere Schüler die Meinung von uns hinwegnähmen, dass das, was man bessere Manieren nennt, und was sich äusserlich als gute Erziehung kund gibt, eine gleichgültige Form sei. Im Gegentheile werden wir mit allem Ernste und mit Beobachtung der Einzelnheiten, welche man in der Welt als Zeichen guter Erziehung verlangt, darauf dringen müssen, dass unsre Schüler nicht blos als sittlich gute und unterrichtete, sondern auch als gebildete Menschen unsre Anstalt verlassen. Hiezu rechne ich auch eine Verbesserung des mündlichen Vortrags, welche manchen unsrer Schüler höchst nothwendig ist: dass sie nämlich mit Stetigkeit, Anstand und gehöriger Erhebung der Stimme, mit Ausdruck und Verstand lesen lernen, und dass sie deutlich und nicht im gemeinen Dialekt vor dem Lehrer und unter sich sprechen, und was sie sagen wollen oder sollen, in vollständigen Sätzen aussprechen.

31. Ein grosses Uebel für uns sind die Leihbibliotheken, die uns schon manchen Schüler wo nicht verderbt, doch zu seinem Verderben wesentlich beigetragen haben. Wie sich dieselben im Ankauf nach dem Geschmack der Mehrzahl richten, und daher grossentheils auf leichte, lüsterne Waare ausgehen, so finden auch diejenigen unsrer Schüler, die schon eine Richtung

auf dergleichen Dinge haben, immer in jenen Leihbibliotheken das aufs Leichteste heraus, was ihre Phantasie mehr und mehr verderbt, nach und nach allen Geschmack am Ernsteren verdrängt, Unfleiss und Unredlichkeit in den Leistungen für die Schule hervorbringt. Denn es ist natürlich, dass wenn ein junger Mensch ein solches Buch daheim liegen hat, das seine Phantasie spannt und kitzelt, er es nicht über sich vermag, seine mehr oder weniger trockenen Arbeiten für die Schule mit gehörigem Nachdenken vorzunehmen und auszuführen, sondern dass er vielmehr über dieselben wegeilt, um wieder zu seiner Unterhaltung, zu kommen, ja dass er in den Lehrstunden selbst durch die gleichen Phantasiespiele zerstreut bleibt, oder gar sein Buch in die Classe mitbringt. — Es ist mir nie gelungen, ein Verbot an die Besitzer der Leihbibliotheken wegen Abgabe der Bücher an und für Unmündige zu erwirken, ungeachtet eine solche Einschränkung nicht blos für unsre Anstalt, sondern für die gesammte Jugend dringend nothwendig wäre.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Scholastik und Culturpolitik etc.

Gymnasialblätter, unter Mitwirkung hessischer Gelehrten, herausgegeben von *Franz Baur* und *Joseph Kehrein*, Lehrern am Gymnasium in Mainz. Erster Band. Erstes Heft. 1844. Verlag von F. G. Evler.

Es ist kein übler Gedanke, welchen die beiden HH. Herausgeber verwirklichen wollen; eine Zeitschrift in zwanglosen Heften von jährlich etwa 30—32 Bogen erscheinen zu lassen, in welchen ganz besonders die Methodik, Didaktik und überhaupt die Bedürfnisse der Gymnasien in Originalaufsätzen besprochen und geprüft würden; denn obgleich sehr viele und ausgezeichnete grössere systematische Werke über diesen Gegenstand vorhanden sind, würde sich doch neben denselben dieses Unternehmen behaupten können, wenn die einzelnen mitarbeitenden hessischen Lehrer in ihre Darstellungen irgend eines Gegenstandes ihre Erfahrungen verweben, und dadurch das sonst Ausgesprochene durch neue Beiträge erläutern und berichtigen. Freilich ist es durchaus nothwendig, dass die Mitarbeiter die gemachten Erfahrungen auch richtig benutzen, aus dem Einzelnen die richtigen Resultate abzuleiten und in einer guten Weise darzustellen verstehen, weil ohne dies die Gymnasialblätter umfang- aber nicht gehaltreich werden und keinen Eingang finden würden. Die Aufsätze dürfen nicht als jugendliche Versuche und Studien auf dem Felde der Pädagogik und Didaktik erscheinen, sondern müssen einen gewissen Stempel der Gediegenheit tragen. Die Gegenstände nun, welche die Herausgeber zu besprechen gedenken, sind: 1. Pädagogik, Didaktik und Methodik der gelehrten Schulen; 2. altklassische und moderne Philologie, so weit sie sich auf Gymnasien beziehen; 3. Religionslehre, allgemeine und besondere Geschichte, Litteraturgeschichte, Erd- und Himmelskunde, Naturwissenschaften, Mathematik, technische und ästhetische Uebungen, Gymnastik u. s. w. Alles, nur in so weit es die Gelehrtenschulen betrifft. 4. Miscellen, Aphorismen, Lesefrüchte und Anzeigen. Für diese letzte Rubrik wünschen die Herausgeber, auch von Eltern und Freunden des Gymnasialwesens, einzelne Bemerkungen und Erfahrungen mitgetheilt zu erhalten. Eigentliche Recensionen sollen ausgeschlossen bleiben. Die Gymnasialblätter sind nun zunächst für Gymnasiallehrer bestimmt, dann aber auch für jeden Freund des Gymnasialwesens und wenn es möglich wäre, auch für die, den Unterricht an Gymnasien beaufsichtigenden und leitenden obersten Behörden.

Das gegenwärtige Heft, welches gleichsam als Probeheft erscheint, enthält vier gelehrte Aufsätze, nämlich zwei von Dr. Jakob Becker, und zwar: 1. über die Zusammensetzung des römischen Senats und insbesondere über die sogenannten *pedarii*, und 2. über den Redner und Tragiker *C. Titius*, und zwei andere von Kehrein, nämlich 1. über den Vocalismus der neuhochdeutschen Schriftsprache und das Verhältniss der Volksmundarten in und um Mainz zu demselben, und 2) grammatische Bemerkungen über die Sprache in Fr. Rückerts gesammelten Gedichten. Dazu kommen noch von H. K. Themata zu deutschen Reden und Aufsätzen, und Aphorismen und Lesefrüchte von Baur. Diese Aufsätze, welche nur ein gelehrtes Interesse haben, wollen wir übergehen und zwei andere Arbeiten besprechen, deren Inhalt rein pädagogisch ist, nämlich 1. über Gymnasialprüfungen und 2. wie eine wahrhaft religiöse Gesinnung in den Gymnasien zu gewinnen sei.

Der erste von Hrn. Baur verfasste Aufsatz beginnt mit Klagen darüber, dass weder die öffentlichen Prüfungen, zu welchen einem grössern Publicum der Zutritt gestattet ist, noch auch die sogenannten geheimen, d. h. diejenigen, an welchen nur die Lehrer einer Anstalt und etwa noch die Abgeordneten der Regierung Antheil nehmen, wahrhaft Gelegenheit gewähren, die einzelnen Schüler, die ganzen Classen und die Lehrer selbst kennen zu lernen, indem auf dieselben eine zu kurze Zeit verwendet werde. Er äussert über die Abänderung dieser Prüfungen manchen berücksichtigungswerthen Gedanken, und spricht namentlich folgende Wünsche aus: 1. die „geheimen“ Prüfungen sollen nicht auf ein Paar zusammenhängende Wochen zusammengedrängt, sondern in einer längern Zeit abgehalten werden, die auf verschiedene auseinanderliegende Termine zu vertheilen ist. Zu diesen Prüfungen sollen auch bewährte Freunde und Kenner wissenschaftlicher Jugendbildung eingeladen werden. 2. Die besten Schüler, die allgemein eine gute Censur haben, sollen von diesen geheimen Prüfungen befreit, und auf die notorisch unfleissigen und talentlosen soll nur wenige Zeit bei dem Examen verwendet werden. 3. Soll der Vorstand der Gelehrtenschule, begleitet von einem oder zwei andern Lehrern, dann und wann in den einzelnen Fächern, zu einer den Schülern nicht vorausbestimmten Zeit, eine systematisch genaue Prüfung anstellen, und der Vorstand soll dabei, ebenso wie der Lehrer des Fachs, Fragen an die Schüler richten. Dabei würden besonders die Schüler, Classen und Fächer berücksichtiget, welche eines Spornes bedürften, und das Ergebniss dieser Prüfungen würde zugleich für die Zeugnisse und Jahresnoten benüzt. Ueber manche Fächer würde in einem Jahre nur an einem halben Tage, über andere an zwei halben Tagen in dieser Weise eine Musterung gehalten, und so etwa für jede Classe fünf Tage gebraucht. 4. Alle Jahre soll die Oberschulbehörde wenigstens einmal versiegelte Themate

zu Ausarbeitungen in lateinischer, deutscher und französischer Sprache, in Geschichte, Naturkunde, Mathematik u. s. w., ferner Stellen zum Uebertragen aus einer Sprache in die andere, an die einander entsprechenden Classen der sämmtlichen Gelehrtenschulen senden; diese Aufgaben sollen dann erst vor der versammelten betreffenden Classe entsiegelt, und von ihr unter den Augen des Lehrers sogleich nur mit Zuziehung der nöthigen Wörterbücher bearbeitet werden. Nachdem diese Arbeiten erst von den betreffenden Lehrern der Classe oder des Fachs corrigirt und beurtheilt worden sind, werden sie von der Oberbehörde den Lehrern einer zweiten Lehranstalt zugesandt, damit auch diese ein Gutachten im Einzelnen und Ganzen abgeben; und weichen beide Censuren zu sehr von einander ab, so kann noch von einer dritten Anstalt ein Gutachten verlangt werden. Der H. Verf. meint, dass die oberste Behörde dadurch nicht nur die einzelnen Schüler, sondern auch die einzelnen Lehrer und ihre Methoden kennen lernen würde. 5. Die oberste Schulbehörde soll stets eine kundige, unparteiische, unmittelbare Inspection ausüben und dadurch manchem Schlendrian vorbeugen. Drei bis vier Lehrer von zwei Gymnasien des Landes sollen, begleitet von einem Mitgliede der Oberschulbehörde, Prüfungen an den sämmtlichen höhern Lehranstalten des Landes anstellen, und darüber in der Weise Bericht an die Oberbehörde abstatten, dass ihr Gutachten von dem des sie begleitenden Mitgliedes der oberen Behörde getrennt würde, um vielseitige und unparteiische Berichte zu erhalten. In dem folgenden Jahre würde dann dieses Inspectionscommissariat andern Lehrern übertragen. Der sechste Vorschlag endlich, bezieht sich auf die eigentlichen öffentlichen Prüfungen und die Stellung der schwachen, unfähigen und nachlässigen Schüler zu denselben. Diese Schüler sollen entweder von den Prüfungen ganz ausgeschlossen werden, so dass sie bei denselben gar nicht erscheinen dürfen; oder aber, sie sollen zwar erscheinen dürfen, aber nicht gefragt werden.

Wir stimmen mit dem Hrn. Verf. darin überein, dass die Prüfungen namentlich zahlreicher Classen oft gar kein deutliches Bild des Zustandes der Classen gewähren, indem manche Lehrer gewohnt sind, sich bei denselben immer nur an ihre ausgezeichnetsten Schüler, die sogenannten „Paradepferde“ zu wenden und dadurch veranlassen, dass der Zustand der Classen als ein viel besserer erscheint; andere dagegen entweder aus freiem Antrieb, oder durch die Verordnung der Vorsteher veranlasst, sich auch an die Schwächsten wenden und so ein weniger günstiges Resultat gewinnen; ja dem Einsender dieses, wurde von einem ehemaligen Hülfslehrer an dem Grossherzoglichen Gymnasium in W—r mitgetheilt, dass dieser, welcher über ein Fach zu examiniren hatte, das auch ein Hauptlehrer vortrug, stets durch die Verordnungen der Vorsteher des Gymnasiums genöthigt wurde, diejenigen Schüler zu fragen, welche der Hauptlehrer noch nicht

gefragt hatte, und dadurch fast immer ein ungünstiges Resultat gewann, während der Hauptlehrer nur glänzte. Wir stimmen also bei, dass eine Abänderung der Prüfungen, wie sie gewöhnlich gehalten werden, sehr wünschenswerth sei, und dass namentlich eine grössere Gleichmässigkeit im Examiniren erstrebt werden müsse; finden aber auch, dass durch diese Vorschläge des Guten fast zu viel gethan, und der Gang des Unterrichts, um ihn recht fruchtbringend zu machen zu oft unterbrochen wird. Für die unter Nro. 1. genannten „geheimen" Prüfungen sollen mehr als zwei Wochen benuzt werden, was doch den Unterricht in allen Classen mehr oder minder hemmt; die Fach- und Classenprüfungen unter Nro. 3. würden wiederum für jede Classe etwa fünf Tage wegnehmen, und für die Inspectionsprüfungen unter Nro. 5. würde eine nicht kürzere Zeit nothwendig sein. Dazu kommen denn noch die eigentlichen „öffentlichen" Prüfungen und die von jedem Lehrer nach Vollendung eines grössern Abschnitts veranstalteten Wiederholungen und Examina. Nehmen wir auch an, dass die Schüler, welche Ernst bei ihren Lehrern und Obern sehen, auch selbst einen grössern Fleiss anwendeten, so würde doch kaum ein Lehrer, dem die Vollendung eines bestimmten Pensums in einem Jahre vorgeschrieben ist, dasselbe bei den häufigen Unterbrechungen vollenden können. Ferner würden auch gerade die anerkannt umsichtigsten und fähigsten Lehrer in einem Nachtheil gegen die minder befähigten stehen. Die erstern nämlich würden von dem Vorstande der Anstalt zu den Fach- und Classenprüfungen Nro. 3., und von der obersten Behörde zu den Inspectionsprüfungen Nro. 5. oft zugezogen werden, sie würden in dem Unterrichte gestört, und gerade die, die am segenvollsten an den Anstalten wirken, würden ihre Wirksamkeit gehemmt sehen. Dies gereicht gewiss nicht zum Heil und Frommen der Anstalten. Auch tragen wir Bedenken, die Fähigsten der Schüler und die ganz Untauglichen geradezu von gewissen Prüfungen auszuschliessen, einmal weil dieses leicht ein Ueberheben oder eine zu grosse Niedergebeugtheit erzeugt, dann aber auch, weil die Gränzen, wo man abbrechen dürfte, sehr schwer festzustellen sein möchten. Dem besten Schüler steht doch ein sehr guter und diesem ein guter so nahe, dass man kaum trennen kann; und ebenso ist es nach untenhin. Eine unabsichtliche Ungerechtigkeit würde aber einen nachtheiligen Eindruck auf die Classen ausüben, und die sämmtlichen Lehrer in eine falsche Stellung zu ihren Classen bringen. Die unter Nro. 4. vorgeschlagenen schriftlichen Arbeiten, sind gewiss für eine obere Behörde ein beachtungswerthes Mittel, um das Verhältniss des wissenschaftlichen Standpunktes der einzelnen Anstalten zu einander zu erfahren; aber wir halten dafür, dass die zwei oder drei Gutachten über dieselben eher geeignet sein möchten, eine unangenehme Eifersüchtelei der höhern Lehranstalten gegen einander zu begründen, als der obern Behörde die erwünschte genaue Kenntniss zu verschaffen. —

Unsere Absicht ist nun nicht eine ausführliche Kritik zu liefern, oder neue Vorschläge zu bringen, sondern wir wollten, wie es der Hr. Verf. auch gethan hat, nur Bedenken äussern und zugleich die Aufmerksamkeit der Leser der pädagogischen Revüe auf diesen wichtigen Gegenstand hinlenken.

Mit dem zweiten Aufsatze, von Herrn Kehrein verfasst, welcher die Ueberschrift trägt: „Wie ist eine wahrhaft religiöse Gesinnung auf Gymnasien zu erzielen," sind wir weniger einverstanden, als mit den Vorschlägen Hrn. Baur's. Herr Kehrein glaubt nämlich das angedeutete Ziel durch folgende Mittel erreichen zu können: 1. sollen mehr als zwei Stunden auf den Religionsunterricht verwendet werden, da neben dem Moralischen und Dogmatischen auch das Liturgische, Ascetische und Apologetische der christlichen Lehre zu berücksichtigen sei; 2. soll bei der Lectüre der Schriftsteller des classischen Alterthums das wahrhaft Edle und Gute, das echt Menschliche und Christliche mehr hervorgehoben werden. 3. Sollen auch christliche Schriftsteller (die Kirchenväter?) in den Gymnasien gelesen werden; 4. muss der Unterricht in der politischen, der Cultur- und Litteraturgeschichte etwas geändert und dabei der unter 2. angegebene Gesichtspunkt festgehalten werden. 5. Bei dem Unterrichte in der Naturkunde und Astronomie soll das Auge des Jünglings gewöhnt werden zu dem Göttlichen durchzudringen. 6. Der ganze Unterricht soll von einem echt religiösen Geiste belebt sein. Dieses sind die von Herrn Kehrein aufgestellten Bedingungen, von welchen wir jedoch nur der unter 2. ausgesprochenen mit einiger Beschränkung, und der unter 6. geäusserten beistimmen. Wir meinen nämlich, dass die zweite Forderung, die davon ausgeht, dass im Alterthum etwas „echt christlich" sei, geradezu falsch ist; denn selbst die Aeusserung der Antigone bei Sophokles: „Nicht mitzuhassen, mitzulieben bin ich da," bezeichnet vom antiquen Gesichtspunkte aus etwas Andres, als vom christlichen. Der antique Staat, die Gesinnung des Volks und der Einzelnen beruht eben auf einer ganz andern, als der christlichen Grundlage, und man darf sich daher nicht verleiten lassen eine Aeusserung für „echt christlich" zu halten, weil sie uns so erscheint. Die christlichen Schriftsteller, unter denen Herr Kehrein wohl die Kirchenväter versteht, möchten wir nie in die Schulen eingeführt haben, weil ihre Form doch nie classisch ist, und vollends an den Unterricht in der Naturkunde gottselige Betrachtungen anzuknüpfen, hat etwas so Ermüdendes, dass Schüler und Lehrer desselben bald überdrüssig werden möchten. Es ist zwar leicht ausgesprochen, dass man das Auge des Jünglings gewöhnen soll zur Gottheit durchzudringen; aber welcher Weg dazu einzuschlagen sei, möchte schwieriger zu bestimmen sein. Wir messen eben mit menschlichem Maasse, suchen nach menschlicher Weise Zwecke und Absichten in der Natur, und doch „meine Wege sind nicht eure Wege, und meine Gedanken sind nicht

eure Gedanken, spricht der Herr.“ Ebenso verwerflich finden wir es, an die politische oder Culturgeschichte dergleichen Betrachtungen anzuknüpfen, wenn sich die Gelegenheit dazu nicht aufdrängt.

Doch genug. Wir wollten die Leser der pädagog. Rev. nur auf diese neue Erscheinung aufmerksam machen, und werden nicht verfehlen später auf dieselbe zurückzukommen, wenn anders die folgenden Hefte zu uns, die wir in bedeutender Entfernung von den Centralpunkten des deutschen Buchhandels leben, gelangen sollten. Dr. R. S.

B. Hand- und Schulbücher.

I.

Chrestomathia Ciceroniana, oder auserwählte Stücke aus Cicero's Schriften, mit grammatischen und erklärenden Anmerkungen und einem vollständigen Register, von Dr. *Friedrich Carl Kraft*, Director und Professor des Johanneums in Hamburg. Zweite verbesserte und vermehrte Ausgabe. Hamburg. 1844. Herold'sche Buchhandlung. XXIV, 64. und 272 S. 20 Batzen.

Es ist unstreitig eine fast ebenso schwere Aufgabe, ein in jeder Beziehung genügendes Schulbuch zu schreiben, und wäre es nur eine Auswahl von Lesestücken mit gehörigen Erklärungen, als eine Ausgabe eines alten Schriftstellers mit den nöthigen Anmerkungen für Gelehrte zu besorgen; denn dort wird umfassende Kenntniss der Sprache und Realien, grosse Gewandtheit und Schärfe in dem Ausdruck der Gedanken und eine genaue Bekanntschaft mit den Schulen und ihren Bedürfnissen gefordert, während bei den Ausgaben für Gelehrte, die ersten Eigenschaften verbunden mit einer lebhaften Combinationsgabe genügen, und die Kenntniss des gegenwärtigen Zustandes der Schulen gar nicht in Betracht kommt. Aus diesem Grunde gehören denn auch gute Ausgaben der Schriftsteller oder gute Lesebücher zum Gebrauche der Schulen wirklich zu den seltenen Erscheinungen. Zwar werden in jedem Jahre viele dergleichen Bücher von berufenen und unberufenen Schulmännern *in usum scholarum* in die Welt geschickt; aber wie viele sind denn unter diesen Büchern, die ein wirklich gewissenhafter Schulmann auch empfehlen kann? Nur wenigen liegt ein guter, stichhaltiger Plan zu Grunde, und noch wenigere sind dem Plane entsprechend ausgeführt. Bearbeitungen ganzer Bücher, die ganz und gar dem Bedürfniss der Schule entsprechen, wie Xenophons Anabasis von Krüger, und Chrestomathieen, wie die von Geist besorgte, sind *rari nantes in gurgite vasto.* Die Erscheinung ist um so auffallender, als jeder Messkatalog eine Menge Schulausgaben bringt, die angeblich einem längst gefühlten Bedürfnisse abhelfen sollen. Wenn man aber derartige Schulausgaben prüft, so lässt sich das Bedürfniss gar nicht erkennen und es entsteht der Gedanke, das Bedürfniss existire nicht in den Schulen, sondern in den Verfassern

der Bücher. Nicht durch die Ausgabe des Buches, sondern durch die dadurch verbundene Einnahme solle einem lange gefühlten Bedürfnisse abgeholfen werden. Wir haben nun fortwährend ähnliche Bücher mit eben so vielem Eifer in der pädagog. Rev. bekämpft, als wir es uns haben angelegen sein lassen gute Schriften zu empfehlen. Wenn uns nun auch das Letztere wenig Dank, das Erstere schon manche Feindschaft zugezogen hat; so werden wir doch fortfahren mit der grössten Unparteilichkeit das Gute zu loben, und das Schlechte zu tadeln. Diese Unpartheilichkeit wünscht auch Herr Kraft, für die zweite „verbesserte und vermehrte" Ausgabe seiner *Chrestomathia Ciceroniana* zu finden, und wir sind gesonnen sie ihm ganz vollständig zu gewähren.

Was zuerst die Auswahl der Stücke selbst betrifft, so finden wir sie im Ganzen passend. Es sind kurze Erzählungen, Schilderungen, Charakteristiken und philosophische Stücke, wie sie wohl von begabtern Knaben von 13—15 Jahren verstanden werden können, zusammengestellt. Der Herr Verf. sagt in der Vorrede zur ersten Ausgabe, er habe manches passende Stück aus Cicero nicht aufgenommen, weil es schon in der Chrestomathie von Friedemann, die im Hamburger Johanneum erklärt wurde, gelesen worden sei. Manches Stück stünde auch schon in andern Chrestomathieen, nur nicht in der Ordnung, wie bei ihm. Er hatte also damals die andern Chrestomathieen benuzt, wenigstens verglichen. Der ersten Ausgabe wurde auch der Vorwurf gemacht, dass eine ganze Reihe von Abschnitten sich fast ganz genau in der Ordnung folgen, wie in andern Sammlungen, namentlich in denen von Sintenis und Friedemann. Diesem Vorwurfe sucht der Herr Herausgb. jetzt dadurch zu entgehen, dass er die Uebereinstimmung für einen blosen Zufall erklärt und behauptet, er habe die Chrestomathieen von Sintenis und Friedemann gar nicht zur Hand genommen, um bei seiner Sammlung desto selbstständiger zu verfahren. Wie lässt sich dieser offenbare Widerspruch erklären? Wir fühlen uns nicht berufen, weder unsre Meinung darüber auszusprechen, noch sonst einen Erklärungsversuch aufzustellen, wie er uns von Männern mitgetheilt worden ist, welche mit der Litteratur der lateinischen Chrestomathieen genau bekannt sind.

Das Buch hat nun laut der Vorrede dreierlei Bestimmungen. Es soll 1. den Schülern der mittlern Classen in der Schule selbst dienen; es soll 2. ein nützliches Hülfsbuch für den Privatgebrauch sein, und 3. soll es auch viel beschäftigten Lehrern die Vorbereitung auf ihre Stunden erleichtern. Da nun bekanntermassen ein Lehrer ganz andere Bedürfnisse hat, als ein Schüler, und ein Buch ganz anders eingerichtet werden sollte, wenn es für die Privatlectüre der Schüler, anders wenn es für die Erklärung in der Schule bestimmt ist; so kann keinem der Zwecke gehörig genügt sein. Wir haben auch wirklich äusserst wenig gefunden, was wir für einen Lehrer passend hielten, und nur

etwa die Verweisungen auf Ochsner zu *Cic. Eclog.*, auf Kühner zu *Cic. Tusc.*, auf Herzog zu *Caes. bell. Gall.*, Bremi und Dähne zu *Cornel. Nepos*, Ruhnkens *Dictat. in Terent. Andr.*, auf Jahn's Jahrbücher für Philol. u. s. w. könnten wir für Lehrer bestimmt ansehen. Wir haben es nun hier zunächst nicht mit den Lehrern zu thun, wie Hr. Kr. sie sich denkt, nämlich mit Lehrern, „welche so viel beschäftigt sind, dass sie keine Zeit zur Vorbereitung finden können;" sondern nur mit den Schülern, und glauben beweisen zu können, dass trotz der ziemlich guten Auswahl der Stücke, welche Hrn. Kr. nicht eigenthümlich ist, trotz mancher guten, aus verschiedenen Schriften ausgezogenen Bemerkungen, trotz einer beigefügten Lebensbeschreibung Cicero's, welche zum Theil nach dem entsprechenden Artikel der Encyklopädie von Ersch und Gruber bearbeitet ist, und trotz mancher andern historischen, antiquarischen und litterarischen Bemerkungen; doch in dem Buche den wesentlichen Anforderungen, welche man an ein Schulbuch stellen muss, nicht genügt ist.

Bei einem guten Schulbuche, namentlich einem für philologische Zwecke bestimmten, ist es unumgänglich nöthig, dass die einzelnen Bemerkungen sich an etwas dem Schüler Bekanntes anschliessen, dass das Einzelne und Abgerissene dadurch ein Ganzes werde, das Neue ein Altes befestige und erweitere. In einem Uebungsbuche muss also bei einer Erscheinung, welche dem Schüler unbekannt sein könnte, darauf zurückgewiesen werden, wo sie selbst schon im Buche berührt, oder etwas ihr Verwandtes besprochen ist. Herr Kr. dagegen bringt nutzloserweise und ganz unpädagogisch lieber eine Bemerkung drei- und viermal vor, ohne auch nur mit einem Worte daran zu erinnern, dass sie schon früher gemacht worden ist; er zieht entlegene Beispiele aus Cicero herbei, aber diejenigen, welche in der Chrestomathie selbst sich vorfinden, berücksichtigt er fast gar nicht. Wir wollen von dem vielfachen Wiederholen derselben Bemerkung nur einige Beispiele beibringen. S. 42. wird bei „*equus fortis et victor*" der Schüler erinnert, dass auch Virgil *equus victor* sage, und dass überhaupt im Lateinischen Substantiva oft mit andern Substantiven verbunden als Adjectiva stehen, wie *exercitus victor, bellator equus* bei Cornelius Nepos und Virgil. Seite 15. Not. 7 wird wegen *populus victor* der Schüler auf Zumpt §. 102. A. und Krebs §. 228, 5. verwiesen. S. 51. Nota 5. wird wiederum wegen *regina adiutrix* über den adjectivischen Gebrauch der Substantiva dieselbe Stelle von Zumpt und Krebs citirt, aber auch nicht mit einem Worte daran erinnert, dass der Gebrauch schon früher dreimal besprochen ist. Endlich S. 75. Nota 14 wird wegen *Mario consule*, also bei einer gar nicht hieher gehörenden Erscheinung, auf die erste Stelle zurückgewiesen. *Consul* ist eben so wenig im Lateinischen adjectivisch, als im deutschen Dichter, Professor, Hofrath. Oder sollte wirklich Hr. Kr. glauben, dass wenn man sagt: der Dichter

Göthe, der Professor X, der Hofrath Y, der Commerzienrath Z, diese Wörter adjectivisch stünden? Wir meinen nun, dass Hr. Kr. die ersten drei Bemerkungen zu Einer hätte verschmelzen und an den folgenden Stellen nur durch ein Siehe auf dieselbe hatte hinweisen müssen. — Ferner wird S. 61. N. 19 der Schüler bei „*nec enim ignoras*“ wegen der Negation bei einem negativen Worte auf Zumpt §. 754 und Krebs §. 558, 4. verwiesen; dieselben Citate finden sich S. 74. N. 10. über *non negligebantur*, und zum dritten Mal werden S. 183 dieselben Citate beigebracht mit der Bemerkung, dass *non* oft gebraucht werde, um die Negation eines negativen Begriffes mit Nachdruck aufzuheben. An keiner dieser Stellen wird auch nur mit einem Worte auf die andere hingedeutet, wohl nicht, weil Hr. Kr. ein bestimmtes, uns unbekanntes pädagogisches System befolgt, sondern weil er sich nicht erinnerte, dass er diese Bemerkungen an so vielen Stellen wiederholte. — Ferner wird S. 12. N. 8 bei *aliquantum nummorum* bemerkt: es sei dasselbe, was *multum pecuniae*, ziemlich viel Geld, eine bedeutende Summe. Es komme *aliquantum* dem *multum* weit näher, als dem *paullum*, und so sei es auch mit *aliquot*. Hier hebt offenbar eine Bemerkung die andere auf, denn erst wird *aliquantum* durch *multum* erklärt und also demselben ganz gleich gesetzt, und dann doch gesagt, es komme nur dem *multum* näher, als dem *paullum*. S. 56. N. 1 wird dann gesagt, *aliquantum* stehe in der Mitte zwischem dem Zuviel und Zuwenig; [das ist offenbar falsch!] es sei ein Indefinitum der Grösse. Hier verweist zwar Hr. Kr. auf die erste Bemerkung, aber sonderbarerweise auch auf Bremi zu Nep. Dion. 3, 3, auf den er schon an der ersten Stelle verwiesen hatte. Es wird hieraus wohl deutlich sein, dass Hr. Kr. 1. gar kein bestimmtes System bei Niederschreibung seiner Bemerkungen verfolgt, und 2., dass ein bedeutender Theil der Anmerkungen hätte wegfallen sollen und müssen, wenn anders Hr. Kr. seine Aufgabe mit Umsicht hätte lösen und ein nüzliches Schulbuch herstellen wollen. — Ferner ist offenbar *proceritates arborum* (S. 43. N. 6.), *vetustas amicitiae* (S. 67. N. 5.) und *celebritas famae* (S. 75. N. 13.) dieselbe Erscheinung. Hr. Kr. verweist nun über den zweiten und dritten Fall, „wegen der zwei Substantiva, die statt eines Substantivs und Adjectivs stehen,“ auf ein und dieselbe Stelle von Zumpt und Krebs hin; in dem ersten Falle aber denkt er nicht an diese Erscheinung, sondern nur an den Pluralis der Abstracta und citirt daher eine andere Stelle von Zumpt. Bei keiner gedenkt er der andern. Die schädlichsten Früchte dieser Unachtsamkeit bestehen darin, dass die Anmerkungen einander fast ganz widersprechen, wie z. B. S. 42. N. 1. gesagt wird, Cicero schreibe desshalb *liber (Xenophontis), qui Oeconomicus inscribitur*, weil die Schrift noch vorhanden sei; wenn er dagegen von seinen eignen Schriften rede, so gebrauche er gewöhnlich das Perfectum (Cic. dio. 2, 1.). Dagegen legt er S. 24. N. 1. dem Schüler die

Frage vor, warum das Präsens in der Stelle: *in Platonis libro, qui inscribitur Meno*, stehe und verweist dabei auf *Cic. de off. II, 9, 31. qui inscribitur Laelius.* Die erste Bemerkung wird also durch die zweite fast ganz aufgehoben, und bei keiner wird auf die andre Rücksicht genommen.

Während nun in diesen Bemerkungen das Bemerkte doch im Ganzen richtig, wenn auch zuweilen etwas ungenügend ausgedrückt ist, sind andere Stellen vorhanden, in denen bei aller Fülle des Erklärten der Schüler doch nur zu Missverständnissen verleitet wird. So wird z. B. in der Stelle S. 35: *Memoriam in Themistocle fuisse singularem ferunt ita ut, quaecunque audierat vel viderat, in eo haererent*, über den Indicativ nach *quicunque* auf Zumpt §. 521 verwiesen, was hieher durchaus nicht passt, da hier ja *quicunque* in einen Conjunctivsatz eingeschoben ist, und also nach Zumpt §. 547 der Conjunctiv auch nach *quicunque* stehen müsste. Durch die Bemerkung Hrn. Kr's wird der Schüler zu dem falschen Glauben verleitet, dass *quicunque* stets mit dem Indicativ stünde und den Conjunctiv gar nicht nach sich haben könnte. Wie hier Hr. Kr. sich nicht einmal Zeit genommen hat einzusehen, dass nach den gewöhnlichen Regeln der Grammatik der Conjunctiv stehen müsste, und nicht die richtigen Gründe beigebracht hat, warum der Indicativ steht, sondern nur obenhin auf unpassende Regeln verweist; so ist an andern Stellen mancher Indicativ, welcher bei dem Schüler Anstoss erregen muss, gar nicht erklärt, wie namentlich im Anfange des 28. Stückes: *Publium Scipionem, eum, qui primus Africanus appellatus est, dicere solitum scripsit Cato*, wo der Schüler, welcher schon weiter in der Grammatik vorgerückt ist, *appellatus sit* oder *esset* erwarten wird, und von dem Hrn. Herausgeber gar keinen Wink erhält. Ganz ungenügend ist ferner S. 30. Anm. 9, über *quasi-sic* nur ein Beispiel beigebracht, wodurch bei dem Schüler der Gedanke erzeugt wird, als hätte *quasi-sic* die Bedeutung von *ut-sic.* Zwar bemerkt er dann S. 63. Anm. 3. das Richtige über *quasi*, aber gedenkt dabei weder an die erwähnte noch an andere Stellen, wo *quasi* in gleicher oder ähnlicher Weise steht, wie S. 33. L. 6. *quasi desipientem*, und erinnert auch nicht an den gleichen Gebrauch von *tanquam* und *quidam*, durch welche gleichfalls ein bildlicher Ausdruck gemildert wird, wie S. 55. Lin. 12. *tanquam tormenta quaedam adhibemus.* Erst S. 191. Anm. 21. bringt er die Bemerkung, dass Cicero häufig *quidam* nach Art des griechischen τις setze zur Verstärkung des Begriffs des daneben stehenden Adjectivs: *vim quandam incredibilem.* Es gibt also hier am Ende eine ganz falsche Bemerkung, denn das *quidam* verstärkt nicht, sondern mildert das Wort, und steht nicht blos bei Adjectiven, sondern auch bei Substantiven, wie Zumpt §. 707 richtig bemerkt. An ein Sammeln des Gleichartigen hat auch hier Hr. Kr. nicht gedacht. Höchst ungenau ist ferner dasjenige, was über

den Unterschied von *memoriae prodere* und *tradere* gesagt wird; es ist ein confuser Auszug aus Herzog zu *Caes. b. G.* 6, 25. und die feineren Bemerkungen über den Gebrauch des Passivs dieser Redensarten (s. Krebs Antibarb. S. 636) sind gar nicht beigebracht.

Ein dritter Fehler ist, dass selbst über den trivialsten Gebrauch der Casus die Grammatiken citirt werden, und dadurch das Citiren gar kein Ende nimmt. Dabei fällt es denn sehr unangenehm auf, dass an den angeführten Stellen oft entweder gar nichts über das, was erklärt werden soll, steht, oder doch etwas, was nicht auf die zu erklärende Stelle Cicero's sich bezieht und daher den Schüler nur irre leiten kann. So wird S. 33. Anm. 6. wegen der verneinenden Kraft des Frageworts *num* auf Zumpt §. 154 verwiesen (wo nur *num* in der Doppelfrage besprochen wird), statt auf §. 351. Ueber das Fragewort *ne* wird S. 36. Anm. 3, richtig Zumpt §. 352 citirt, aber das zweite Citat §. 354 ist falsch, da dort Zumpt über *an* spricht. Herr Kraft meinte wohl den §. 554, der aber nicht hieher gehört, da er *ne* in der Doppelfrage betrifft. S. 38. Anm. 3. wird wegen *eius ipsius* auf Zumpt verwiesen §. 695, in welchem doch nur über *ipse* gesprochen wird. Wahrhaft gedankenlos ist S. 38 bei der Stelle *in loco consistens, sed in ambulans atque ascensu ingrediens arduo*, wegen *in loco* auf Zumpt §. 481. verwiesen; denn da Zumpt daselbst über *in loco* in der Bedeutung von „am rechten Orte" spricht, so passt es gar nicht zu den Worten Cicero's, und der arme Schüler wird sich vergebens bemühen, einen Sinn in die Stelle zu bringen. Später S. 72., wo *in parentis loco* vorkommt, ist gar nichts über die Worte bemerkt. Ferner wird S. 45. Anm. 10. über *post Alexandriam conditam* auf Zumpt §. 687. verwiesen, wo gar nichts darüber steht. S. 46. Anm. 13. wird wegen der Stellung der Präposition *cum (cum quibus)* zwar richtig auf Zumpt verwiesen, aber die Bemerkung von H. Kr., dass *cum* vorausstünde, wenn „ein gewisser Nachdruck auf demselben läge," hätte doch deutlicher dargelegt werden sollen, damit Hrn. Kr. und dem Schüler deutlich geworden wäre, dass es mit diesem gewissen Nachdruck gar nichts ist. Doch genug hiermit; wir könnten fast auf jeder Seite des Buchs ein Beispiel nachweisen, wo Zumpt fehlerhaft citirt ist. Dieser Umstand erklärt sich daraus, dass Hr. Kr. eigentlich gar nicht Zumpts Grammatik selbst, sondern nur das Register benutzt hat, und aus diesem passende und unpassende Citate abschreibt. Wenn man nun bedenkt, dass er die Stücke nur flüchtig durchgelesen hat, und nur nachlässig citirt, so lässt sich erwarten, dass oft die tollsten Erklärungen herauskommen, wovon sich ein Beispiel S. 71. Anm. 12. findet. Dort sagt Cicero von Hortensius: *Erat in verborum splendore elegans, compositione aptus, facultate copiosus: eaque erat — exercitationibus maximis consecutus.* Da Hr. Kr. bemerkt, man solle über das Neutrum *ea* „nach Subjecten verschiedenen Geschlechtes" Zumpt

§. 377. vergleichen, so sieht man, dass er *eaque* auf splendor, compositio, facultas bezieht, während es doch auf die durch die Adjectiva *elegans, aptus, copiosus* bezeichneten Eigenschaften zurückweist.

Trotz der grossen Menge des Bemerkten lässt doch Hr. Kr., wie ähnliche Herausgeber, den Schüler gerade bei schwierigen Stellen im Stich. Seite 25 erfährt der Schüler kein Wort über *numero* in der Redensart: *qui se iudicum numero haberi volunt*, und ebenso wird S. 33 über *in manibus tenere* geschwiegen. Erst S. 68. Anm. 12. kommt über Letzteres eine kurze aber ungenügende Bemerkung, welche leicht aus Krebs Antibarb. S. 481 berichtigt und ergänzt werden kann. S. 34. ist über die Redensart *ascendere in Areopagum* geschwiegen, während eine kurze Erklärung hier um so nöthiger war, da man sagt: *descendere in pugnam, in arenam*, und die Bemerkung Hrn. Kr's., dass der Areopag der oberste Gerichtshof von Athen sei, den Schüler zu einer ganz fehlerhaften Auffassung der Stelle verleiten kann. Ferner wird S. 29 zu dem Satze: *cuius ingenium — quum admiratus esset Leon, quaesivit ex eo, qua maxime arte confideret: at illum, artem quidem se scire nullam* etc. zwar über *admiror* das beigebracht, was der Schüler gar nicht braucht, dagegen über *at* gar kein Wort gesagt.

Bevor wir uns von dem sprachlichen Theile wegwenden, müssen wir noch auf eine auffallende Sonderbarkeit aufmerksam machen. Während nämlich Hr. Kr. die leichtesten und unbedeutendsten Dinge erklärt, richtet er zuweilen Fragen an die Schüler, welche sie entweder gar nicht, oder doch dann erst werden beantworten können, wenn sie eine mit dem Gegenstande der Frage in gar keinem Verhältniss stehende Zeit darauf werden verwendet haben. So fragt er, ohne Nachweisung, wo eine Antwort zu finden sei, warum *devertere* für „einkehren“ besser sei, als *divertere* (S. 11. Anm. 2.) und sogleich auf der folgenden Seite kommt Anm. 12. wiederum die Frage vor, ob statt *devertisset* auch *divertisset* stehen könnte, wobei freilich auf Bremi verwiesen wird. S. 25. Anm. 6. wird der Schüler gefragt, welche von den zwei Lesarten *mori* und *emori* den Vorzug verdiene, und Anm. 7. wird die Frage an den Schüler gerichtet, warum in der Redensart *evadere ab iis iudicibus*, das Wort *evadere* ein passender Ausdruck sei. Ja S. 76. Anm. 20. wird der Schüler sogar gefragt, warum in *ut domus, quae huius adolescentiae prima patuit, eadem esset familiarissima senectuti*, das Wort *senectuti* am Ende der Periode stehe. Die Fragen, welche er an die Erzählung von der Auffindung des Grabmahls von Archimedes an knüpft, zeigen deutlich, dass er die Ausgabe der Tusculanen von Klotz benutzt. Er fragt nämlich, warum Cicero in den Worten: *tenebam quosdam senariolos* das Deminutivum gebrauche, und ferner, ob statt *me illud ipsum arbitrari esse, quod quaererem* auch stehen könnte *ipsum illud*. Das Letztere hat Orelli, aber

Kühner und Klotz verwerfen es, der Letztere mit Beibringung von Gründen, und nun soll der Schüler, welcher über die gemeinsten Regeln auf die Grammatik verwiesen werden musste, entscheiden, wer Recht hat. Das ist wahrhaft unmethodisch.

Wir wenden uns zu einem zweiten in den Anmerkungen besprochenen Hauptgegenstande, zu den Realkenntnissen, und haben nach einer genauen Prüfung auch in dieser Rücksicht zu bemerken, dass ganz Ungenügendes geleistet worden ist. Es sind viele Bemerkungen, aber ohne allen Plan gegeben; sie stehen in gar keiner Wechselbeziehung zu einander, erweitern und ergänzen sich nicht, und während das Bekannteste erklärt wird, richtet der Hr. Herausgeber über das Entferntliegende Fragen an die Schüler, ohne die Mittel nachzuweisen, wie man dieselben beantworten könne. In der ganzen Chrestomathie kommt natürlich viel aus dem Leben des Cicero vor; da nun Hr. Kr. eine deutsche Lebensbeschreibung des Cicero vorausgesendet hat, so wäre zu erwarten gewesen, dass diese durch Hinweisung auf die Abschnitte, welche sich auf dessen Leben beziehen, und bei den Abschnitten durch ganz kurze Citate der Lebensbeschreibung in ein inniges Verhältniss zu einander wären gebracht worden; allein nichts von diesem ist geschehen und die Lebensbeschreibung nur wie ein ganz fremdartiger Theil in das Buch hineingesetzt. Seite 78. Anm. 10. wird also berichtet, dass Cicero aus Arpinum, einer Municipalstadt Latiums, stammte, und S. 76. Anm. 1. dass er im Jahr 76 Quästor von Sicilien wurde, während dieses doch durch eine kurze Hinweisung auf S. 1. und 5. der Lebensbeschreibung hätte abgethan werden können. — Auch in Rücksicht der Realerklärungen richtet Hr. Kr. oft Fragen an die Schüler, die sie nach der sonst angenommenen Bildungsstufe derselben gar nicht werden beantworten können. So wird S. 40. Anm. 4. gesagt, dass Fabius Maximus Cunctator ein Held des zweiten punischen Krieges sei, und dann doch gefragt, welchen ehrenden Beinamen er sonst noch gehabt habe; S. 45. Anm. 9. wird der Beiname Ptolemäus 2. Philadelphus besonders angeführt und daran die Frage geknüpft, welchen Beinamen Ptolemäus 1. gehabt habe. S. 34. hält es Hr. Kr. für nöthig zu bemerken, dass der Areopag der oberste Gerichtshof von Athen gewesen sei, und knüpft daran, gleichsam als wäre der Schüler ganz mit Athens Zuständen bekannt, die Frage, wer denn das Ansehen des Areopags geschwächt habe. Die grösste Gedankenlosigkeit in Realkenntnissen zeigt sich aber S. 29. Anm. 4., wo Hr. Kr. sagt, Cicero folge in der Erzählung darüber, wie Pythagoras einen Philosophen erklärt habe (Tuscul V, 3, 4.), dem Diogenes Laertius VIII, 8.; ich nenne dieses nämlich desshalb nur Gedankenlosigkeit, weil Hr. Kr. selbst in seinen Zeittafeln der griechisch. Geschichte S. 76 den Diogenes um das Jahr 220, also über 250 Jahre nach Ciceros Tode leben lässt. — Eine ähnliche Fahrlässigkeit zeigt sich selbst da, wo Hr. Kr. moderne Verhältnisse

berührt. So sagt er z. B. S. 42., Cyrus werde in derselben Weise König von Persien genannt, „wie bei uns (in Hamburg?) die Brüder eines Königs“ den königlichen Titel führten. Das ist doch gewiss in ganz Europa ungebräuchlich.

Es wird aus diesen Andeutungen wohl klar und deutlich sein, dass Hr. Kr. weder versteht das Sprachliche noch das Sachliche in einer den Schülern angemessenen Weise zu erklären, und dass er demnach wohl auch den Gedankeninhalt der Lesestücke nicht immer wird richtig aufgefasst haben, lässt sich nach den Proben von seiner grossen Gedankenlosigkeit *a priori* schliessen; wir wollen aber doch wenigsens ein Beispiel beibringen, in welchem Hr. Kr. die Worte Cicero's fehlerhaft aufgefasst, welche ein leidlicher Schüler ohne besondere Nachhülfe richtig verstehen wird. S. 13 wird folgender Fall aus Cicero erzählt: Von zwei Reisegefährten, welche bei einem Wirthe einkehren, ermordet dieser in der Nacht den einen mit dem Schwerte des andern. Der Ueberlebende ruft am Morgen den Ermordeten, und da er keine Antwort erhält, glaubt er, derselbe schlafe noch und reist allein weiter. Dann fährt Cicero fort: *Caupo non multo post conclamat, hominem esse occisum.* Dazu bemerkt Hr. Kr.: „Er erhob sogleich, unverzüglich ein Geschrei, sobald er den Mord entdeckte.“ Der Hr. Erklärer hat also gänzlich vergessen, dass der Wirth den Mord selbst verübt hat und ihn daher nicht erst entdecken kann. Das Wort *conclamare* von einer Person gebraucht, wird zwar in gleicher Weise von Herzog zu Cäser *b. g.* I, 47. erklärt, auf welchen Hr. Kr. hinweist, und auch in dem schneeberger Forcellini; allein es kann an unsrer Stelle der Begriff von sogleich nicht darin liegen, weder in Bezug auf die Entdeckung des Mordes, noch auf die Abreise des Reisegefährten, da die Worte *non multo post* dieser Erklärung entgegen sind. Ich sehe keinen andern Ausweg, als dass man die Präposition *con* hier von dem wiederholten oder ununterbrochenen Schreien erklärt, ohne jedoch durch ein Beispiel diese Erklärung erhärten zu können.

Um nun endlich unser Schlussurtheil über diese Chrestomathie abzugeben, so geht dieses dahin, dass weder in Rücksicht der Sprach- noch der Sacherklärungen auch nur im Geringsten den am Niedrigsten gestellten Forderungen entsprochen ist; dass viele Bemerkungen, welche ein Schüler, der nur eine mittelmässige Kenntniss der Grammatik hat, selbst machen kann, drei- und viermal in dem Buche wiederholt werden, das Schwierigere dagegen gar nicht, oder höchst ungenügend erklärt ist, und dass endlich an vielen Stellen Hr. Kr. sogar den Sinn der leichten Worte nicht aufgefasst hat.

Das Buch ist zwar mit guten, deutlichen Lettern gedruckt, aber auf die Correctur ist nicht der gehörige Fleiss verwendet und in das Verzeichniss der Druckfehler sind noch lange nicht alle aufgenommen. So trägt z. B. das einundzwanzigste Stück

die Zahl 12 vor sich, und in der zweiten Anmerk. dazu steht *regem Persarem* statt *Persarum*. Dr. Karl W. Müller.

II.

Chronologische Tafeln der ältesten Geschichte, nach einer neuen Entdeckung, enthaltend die chronologische Feststellung der dreissig altägyptischen Dynastien des Manetho und der 375 Pharaone des Herodot, genau nach der Rechnung der Quellen selbst hergestellt; die Nachweisung der Abstammung derselben aus dem Norden und ihres Zusammenhanges sowohl mit den gesammten hellenischen Heroen-Genealogien als der biblischen Geschichte; die Epoche des Pyramidenbaues, die von Theben, Memphis, der Noachischen Fluth, des Baues von Babylon, die Patriarchen, die assyrischen Könige bis Sardanapal, die Bestimmung der Argonauten-, der trojischen und dorischen Epoche, die kretischen, thebischen, argischen, spartischen, macedonischen, sikyonischen, albischen, römischen, israelitischen, medischen, babylonischen Könige, bis zum Aufhören der spartischen Herakliden 221 v. Chr., mit genauer Stammberechnung Generation um Generation, und Angabe der Quellen. Herausgegeben von Dr. *Henne*. Bern 1844. Haller'sche Buchdruckerei. 15 Batzen.

(Schluss.)

Man hat jetzt erkannt, dass wer nur mit einigem Glück in den griechischen Mythen forschen will, sich ganz besonders mit der Geschichte der griechischen Volksstämme bekannt machen muss. Hat der Verfasser der Tabelle dieses gethan? Folgendes mag als Antwort auf diese Frage dienen. Unter Anmerkung 16 wird gesagt: „Argos und Pelasgos abermals 2 ethnische Namen eines und desselben.“ Argos ist kein ethnischer, sondern ein topischer Name, und bezeichnet das Land, die Ebenen, in welchen die Pelasger sassen; nur Pelasgos ist ethnisch und bezeichnet das Volk der Pelasger. Ferner wird in der 25. Anmerkung gesagt: „Bald darauf (nach 1350) die kalydonische Jagd. In Namen, Orten und Zügen ist viel Historisches, dorischer Grund und Wuchs.“ Es ist die kalydonische Jagd, Oeneus, Meleager und das ganze Geschlecht nicht dorischen, sondern äolischen Grundes und Wuchses. Oder sollte der Tabellarius die auftretenden Kureten für Dorer halten? das wäre gar zu toll, aber wohl möglich. Für ihn hat Otfried Müller seine Dorer vergeblich geschrieben.

Ich will noch ein sonderbares Wesen behandeln, welches in der Tabelle noch sonderbarer geworden ist, nämlich den Ogyges oder Ogygos. Ein Ogyges I. lebt nach der Tabelle etwa im zehnten Menschenalter und von ihm wird gesagt, er sei nach Aegypten gezogen; dann wird ein Ogyges II. genannt, unter welchem 2376 vor Chr. eine Ueberschwemmung eintrat; endlich ein Ogyges III. (Kekrops I.) zur Zeit Lykaons II., des Triopas und Atlas 1796. In seinem 37sten Jahre, also 1760, tritt die Fluth ein. Das ist es, was der Manethone Henne über Ogyges I. II. und III. zu berichten weiss. Lassen Sie uns einmal nachsehen, was die Alten über ihn berichten.

Ogyges, dessen Name dunklen Ursprungs ist, [10]) wird entweder für einen König von Böotien oder von den in Böotien wohnenden Ektenen oder Hektenen, [11]) oder von Theben [12]) oder Attika ausgegeben, und ist entweder nach der Erzählung der Böotier und Attiker [13]) ein Autochthon, oder der Sohn des Poseidon und der Alistra, [14]) oder nach Koemma der Sohn des Böotos. [15]) Als seine Söhne werden Kadmos [16]) und Eleusis, [17]) als seine Töchter Aulis, [18]) Alalkomenia, von welcher Alalkomene den Namen hat, [19]) und Praxidike genannt. [20]) Lykos [21]) setzte ihn in seinem ersten Buche über Theben in die Zeit des Deukalion, gab ihm die Thebe, die Tochter des Zeus und der Jodama, zur Gattin und sagte, dass die Stadt Theben oder eins ihrer Thore von ihm den Beinamen ogygisch erhalten habe, ohne dass er noch sonst wo, als bei Varro [22]) und Eusebios [23]) Erbauer dieser Stadt genannt würde. Auch Eleusis, wahrscheinlich das böotische, welches der kopaische See verschlang, wurde nach Afrikanus von ihm erbaut. [24]) Zu seiner Zeit soll Athene am Triton im jugendlichen Alter erschienen sein. [25]) Da Ogyges in einer vorgeschichtlichen dunkeln Zeit lebte, so ward das Wort ogygisch von den griechischen Dichtern geradezu für alt gebraucht, [26]) und in diesem Sinne möchte wohl auch das ägyptische Theben ursprünglich das ogygische heissen. [27]) Nun kommen aber die unzuverlässigen Mythenvermischer und bringen Griechisches und Aegyptisches mit einander in Verbindung. Aus einem Ungenannten dieser Gattung führt Tzetzes [28]) an, dass Zeus mit

[10]) Das Wort gehört wohl dem in Böotien am kopaischen See und weiterhin sitzenden Stamme (Hermanns Staatsalterthümer §. 92. Anm. 4 und 5.) an und deutet ebenso auf Okeanos hin, wie der böotische *Orion* oder *Oarion* auf *Ares*. Das Wort *Γύγης* kommt bei Euteknios (Paraphr. zu Appians Ixeut. 2, 16.) für einen Wasservogel vor, und Ogyges verhält sich zu diesem Gyges, wie das alterthümliche *ὤννμα* zu dem lateinischen *nomen*. Als verwandt mit *Ὠκεανός* und *Ὠγύγης* ist *Ὠγήν* und *Ὠγένιος* schon von Andern erkannt worden.

[11]) Pausan. IX, 5, 1.

[12]) Pausan. a. d. a. St. Tzetzes zu Lykophron v. 1206.

[13]) Pausan. a. a. St. African. bei Eusebios praep. evang. X, 10.

[14]) Tzetzes a. a. St. die Alistra, zu Deutsch die Wälzerin, ist hier wohl Personification der andrängenden, sich daher wälzenden Wogen.

[15]) Scholiast des Apollon. Rhod. 3, 1178.

[16]) Suidas u. d. W. *Ὠγύγια κακά*.

[17]) Pausan. I, 38. 7.

[18]) Pausan. IX, 19, 6.

[19]) Pausan. IX, 33, 4.

[20]) Stephan. Byz. u. d. W. *Τρεμίλη*.

[21]) Tzetzes zu Lykophron a. a. St.

[22]) De re rust. III, 1.

[23]) Chronic. I, p. 25.

[24]) Bei Euseb. praep. evang. X, 10. und Chronic. I, p. 24.

[25]) Varro bei Augustin de civit. dei XVIII, 8.

[26]) Stanlej. zu Aeschyl Sieben gegen Theben 327. Spanhem zu Kallimachos Gymn. I, 13.

[27]) Dionysios Perieges. v. 249.

[28]) Zu Lykophron 1206.

Thebe den Aegyptos erzeugt habe, den Vater der Karche. Von Thebe und Karche hätten das ägyptische Theben und die Insel Karchedon den Namen erhalten; Ogyges aber wäre zu der Zeit König vom ägyptischen Theben gewesen, als Kadmos von dort nach Hellas auswanderte, das siebenthorige Theben (in Böotien) erbaute und es das ogygische nannte, weil er Alles nach dem Namen des ägyptischen einrichtete. Doch sagten Andre, dass das siebenthorige Theben von der von Kadmos geopferten Kuh den Namen erhalten habe, denn bei den Syrern heisse die Kuh Thebe. [29]) Am bekanntesten ist Ogyges durch die Fluth, welche unter ihm eingetreten sein soll. Diese fällt nach Akusilaos Hellanikus, den Atthidenschreibern und andern, welchen Afrikanus folgt, [30]) 1020 Jahre vor die erste Olympiade, also 1796 vor Chr. Dahin setzen mehrere Schriftsteller auch Inachos und Apis, die Söhne des Phoroneus, ferner den ägyptischen König Amosis und den Auszug der Israeliten aus Aegypten. [31]) Dieses ist es, was die Alten von Ogyges wissen und darin liegt denn auch der Schlüssel zu den zwei Ogyges. Weil nämlich das böotische und das ägyptische Theben ogygisch genannt werden, setzten sehr späte Schriftsteller auch nach Aegypten einen Ogyges, aber keiner behauptet, dass er ein Eingewanderter sei oder im zehnten Menschenalter gelebt habe, vielmehr wird er zu einem Zeitgenossen des Kadmos gemacht und müsste daher von dem Tabellarius, wenn er redlich zu Werke gehen wollte, 1616 vor Chr. oder in das 158. Menschenalter gesetzt werden, in welchem von ihm Kadmos aufgeführt wird. Weil nun aber Varro diesen Ogyges in die entferntesten Zeiten zurückgeschoben hatte, [32]) so macht der Tabellarius einen Ogyges II. und setzt ihn flugs 2376 vor Christus. Nach der 8ten Anmerkung ist nun dieser Ogyges derselbe mit Memnon. Dieses konnte nur der Mythenmischer Henne aussprechen.

Sie werden mich nun nach meinem Glaubensbekenntniss über diesen Ogyges fragen, und ich bin wohl verpflichtet, Ihnen meine Meinung über denselben mitzutheilen. Ogyges gehört dem wahrscheinlich pelasgischen Stamme an, welcher an dem See Kopais in Böotien und weiterhin sass, zur Göttin die Athene hatte und mit diesem Namen auch seine Städte belegte. Er ist ein Gott der Gewässer und zwar eben sowohl der kleinen, oft Ueberschwemmungen veranlassenden Landseen, wie ihn Otfried Müller auffasst, [33]) als auch des Böotien umgebenden Meeres; doch ist er noch nicht der Okeanos in der spätern Bedeutung des Wortes, da dieser Begriff jenen Urvölkern wohl ganz fremd

---

[29]) Die Nachricht ist wie alles Andre gemacht, denn Thebe heisst weder im Syrischen noch einem andern semitischen Dialekte die Kuh.

[30]) Bei Eusebios praep. ev. X, 10.

[31]) Afrikanus a. a. St.

[32]) Bei Augustin. de civit. dei XVIII, 8.

[33]) Orchomenos S. 129, er hält ihn für den Gott des anschwellenden und überbordenden Sees.

war. Wie nun bei Homer [34]) der Okeanos nicht nur das Urwasser ist, sondern auch der Allerzeuger, „jener Strom, der Allen Geburt verliehn und Erzeugung," so ist auch Ogyges nicht nur der Wassergott, sondern auch der Erzeugende und Befruchtende, ja es klingt sogar noch eine alte Sage fort, [35]) dass er der alte König der Götter gewesen sei. Wie Okeanos die Eidgöttin Styx zur Tochter hat, so sind auch dem Ogyges die böotischen Eidgöttinnen, die Praxidika, beigegeben und wurden bei Haliartos auf dem tilphusischen Gebirge verehrt. [36]) Vielleicht gehörte unter diese böotischen Eidgöttinnen sogar die Styx selbst, da der Böotier Hesiodos sie die ogygische nennt. [37]) R. H. Klausen, welchem ich über die Wesenheit des Ogyges manchen guten Wink verdanke, meint, dass durch ein „poetisches Vergessen" der uralte Gott zum uralten Landeskönig geworden sei; ich aber glaube, dass dieser altpelasgische Gott durch die Vermischung des ihn verehrenden Volkes mit andern eben so aus seiner Würde vertrieben und zum Landesheros umgestaltet wurde, wie dieses auch mit Orion geschah. — Sie werden nun wohl, ohne von mir erinnert zu sein, sehen, dass selbst der in die urpelasgischen Ansichten Eingeweihete etwas dem Böotischen Entsprechendes in Aegypten finden konnte, nämlich ein Theben und einen überschwemmenden und befruchtenden Fluss. Freilich konnten die Aegypter und die ägyptisirenden Griechen den Ogyges nicht über das Meer nach Aegypten gelangen lassen, da das Meer, als ein Geschöpf des Typhon, den Aegyptern für unrein und unheilig galt. Sie werden aber auch ferner finden, wie lächerlich dieser Ogyges I., II. und III. ist. Doch ich muss noch diesen Ogyges III. betrachten. Ueber diesen wird in der 16ten Anmerkung berichtet: „Gleichzeitig (nämlich mit Argos und Pelasgos) ein Autochthon Kekrops I. in Ogygia (Strabo X, 2.), also ein Ogyges III. aus der gleichen Heimat wie die 2 ältern nach Euseb. (praep. ev. 10.) 1020 Jahre vor Olymp. 1., also 1796 v. Chr. und in seinem 37. J. die thessalisch-böotische Fluth 1760, auf welche Phaethon, der Heliade, und Pelasgos auch in Epyrus als Herrscher genannt sind. Plutarch. Pyrrh. 1." — Strabo führt a. a. St. mehrere Ueberschwemmungen auf und sagt, auch zu der Zeit, als Kekrops in Böotien, welches damals Ogygia geheissen habe, lebte, wäre das Land überschwemmt worden. Nach Plutarch aber regiert nach der Fluth Phaethon, einer von den Männern, welche mit

---

[34]) Iliad. 14, 246.

[35]) Sie steht freilich nur bei dem Scholiasten zu Hesiod. Theogon. 806, aber stammt wohl aus einer ältern Schrift her.

[36]) Pausan. IX, 33, 3. Gewiss heisst eine dieser Eidgöttinnen *Praxidike*, d. i. die Rechteintreiberin, welche Panyasis bei Stephanus de urb. und d. W. τρεμίλη die Tochter des Ogyges nennt. Die zweite mag die *Alalkomenia* sein, d. i. die Abwehrerin, und dieses sind wohl die beiden Hauptarten des Eides der, durch welchen man Etwas verlangt, und der, durch welchen man ein Verlangen eines Andern abwehrt.

[37]) Hesiod. Theogon. 806.

Pelasgos nach Thessalien kamen, über die Thesproter und Molosser. Wir finden also an zweien der angeführten Stellen gar nichts über die Zeit, wann dieser Ogyges III. lebte. Eusebios aber (praep. evang. X, 10.) redet von Ogyges überhaupt, nicht von einem dritten, und setzt ihn 1020 vor die erste Olympiade. Diesen unterscheidet er (praep. ev. X, 9.) von dem Erdgeborenen Kekrops und verlegt die unter diesem eintretende Fluth 808 Jahre vor die erste Olympiade [38]). In die 400 Jahre, welche von Kekrops bis auf die Eroberung Troja's verfliessen, fällt dann nach Eusebios die Fluth des Deukalion und die Weltverbrennung des Phaethon, womit auch die parische Marmorchronik übereinstimmt; [39] denn nach dieser regiert Kekrops 1582 v. Chr. über Attika, also 806 vor der ersten Olympiade und die deukalionische Fluth fällt 1529 v. Chr. Trotz dem, dass Plutarch den molossischen König Phaethon in die Zeit nach der Fluth und Eusebios die Weltverbrennung durch ihn nach der Zeit des Kekrops setzt, ist doch in der Tabelle Phaethon in das erste Menschenalter zurückgeschoben. Gleich fehlerhaft ist Prometheus in das zweite, die idäischen Daktylen gar in das erste Götteralter zurückgeschoben, denn der erstere lebt nach Eusebios (praep. X, 9.) zwischen Inachos und Triopas, und die letzteren nach der parischen Marmorchronik gar 1432 vor Chr. Und doch behauptet der Verf. der Tabelle, der die Zeugnisse der alten Schriftsteller verfälscht, Begenheiten erdichtet und in ganz fehlerhafte Zeiten verlegt, er habe keine einzige Zahl gemacht.

Doch, geehrter Freund, es ergeht Ihnen bei meinem Briefe vielleicht eben so, wie mir nicht selten bei der Prüfung der Tabelle:

Es ward mir von dem Zeug so dumm,
als gieng mir ein Mühlrad im Kopfe herum.

Der Mann ist dadurch schwer zu widerlegen, dass er keine Gründe angibt, Alles in Nebel und mysteriöse Worte einhüllt und die Mythen so unter einander hineinwirrt, wie bei Immermann Hirsewenzel es mit den Zöpfen der hessischen Dragoner thut und dann behauptet, sie bildeten eine Einheit „Alles treffe auf merkwürdige Weise zusammen.“ Daher schliesse ich für heute und gebe Ihnen, wenn Sie es wünschen, ein ander Mal die Fortsetzung der Beurtheilung. Unterdess bleibe ich u. s. w.“

Aus dem zweiten Briefe.

„Es freut mich, geehrtester Freund, dass Sie einige Einwürfe gegen den ausgesprochenen Tadel machen, denn ich sehe daraus, dass Sie meinen Brief mit Aufmerksamkeit gelesen und mit der Tabelle verglichen haben. Ihr Gedanke, den Verf. der Tabelle bei adeligen Geschlechtern, deren Adel von neuerm Datum ist, zum Entwerfen von Stammbäumen zu empfehlen, weil er ver-

[38]) Nämlich 400 Jahre oder etwas weniger vor die Eroberung Trojas wird Kekrops gesetzt in das Zeitalter des Triopas.

[39]) Der Tabellarius scheint diese Marmorchronik gar nicht zu kennen.

stehe, die Stammbäume zu dehnen, als wären sie von Gummi elasticum, ist sehr gut. Sie sollten eine Anzeige in eine Zeitung einrücken. Vielleicht würde der Mann durch eine entsprechende Beschäftigung von seinen hypochondrisch-manethonischen Ideen abgezogen. Doch ich gehe zu Ihren Einwürfen. Sie meinen, der Tabellarius möchte allerdings mit den Untersuchungen über die pelasgische Frage unbekannt sein und viele andere Dinge nur von Hörensagen kennen; dagegen wäre die Tabelle über die eigentlichen Hellenen gut gerathen, beruhe jedenfalls auf alten Ueberlieferungen und ich würde in derselben kein Wesen wie Ogyges auftreiben können. Als Sie dieses schrieben, dachten Sie wohl nicht an Prometheus und das ganze Geschlecht des Japetos, nicht an Deukalion, Protogeneia und vieles Andere. Dass der Stammbaum in der Tabelle von ziemlich neuem Datum ist, geht aus vielem Andern hervor, und auch daraus, dass der Stammbaum, den Hesiodos gibt, ganz anders aussieht und einem aus ungleichen Stücken zusammengesetzten Conglomerate gleicht. Ich verweise Sie desshalb auf die ausgezeichnete Kritik, welche von Otfr. Müller darauf angewendet ist (Prolegom. S. 179 ff.). Auch Prometheus und Atlas sind mit ihrem Vater und Brüdern nur Vertreter einer Idee und können nicht in eine chronologische Tabelle gesetzt werden (S. Müller. S. 118). An Deukalions Tochter Protogeneia knüpft sich das wunderbarste Mythengemisch an. Historische Ereignisse sind mit gedachten und jährlich wiederkehrenden Erscheinungen zu einer Genealogie verbunden. Protogeneia gebiert nämlich vom Zeus den Aëthlios, und die gewöhnliche Genealogie wird so weiter geführt, dass Aëthlios sich mit Kalyke, der Tochter des Aeolos und der Enarete, vermählt und den Endymion erzeugt. Dieser hat zu Kindern den Päon, Epeios, Aetolos, Aëthlios, Eurykyde, und Selene gebiert ihm 50 Töchter. Der Mythos ist im Ganzen von Otfr. Müller gut gedeutet, aber es ist doch noch eine kleine Nachlese möglich. In Protogeneia erkennen Sie gewiss ohne meine Erinnerung das erstgeborene Geschlecht, hier die nach Deukalions Fluth wieder entstehende Menschheit, und unter Aëthlios wird niemand anders zu verstehen sein, als der Gott, welchem die olympischen Kampfspiele gewidmet sind, daher denn auch bald erzählt wird, dass Zeus, bald dass Aëthlios der Gatte Protogeneias gewesen sei. Nun steht aber noch ein sonderbares Wesen, die Kalyke, die Gattin des Aëthlios, da, welches ich erst deuten kann, nachdem ich den Endymion erklärt habe. Dieser wird bald der Sohn des Zeus, bald des Aëthlios genannt; von Zeus in den Himmel aufgenommen, wird er von Liebe zu Here ergriffen und entweder in den Hades hinabgestürzt, oder er erhält die Gabe immer zu schlafen und der Verwalter des Todes zu sein. In diesen Sagen erscheint Endymion immer als Peloponnesier und zwar als Elier; aber er kommt auch in Kleinasien vor, denn die Herakleoten bei Milet erzählten, Endymion wäre in ihre

Gegend gekommen, läge auf dem Berge Latmos und schliefe und würde zuweilen von Selene besucht. Auf dem Latmos hatte er auch ein Adyton, einen mit einer Mauer umgebenen Raum, welchen Niemand betreten durfte. Endymion herrschte nach der Erzählung von Ibykos über Elis und Andere machten ihn zu einem Spartiaten oder Eleer, und sagten, er habe den Klymenos, den König von Elis, der Herrschaft entsetzt und seine eigenen Söhne einen Wettkampf um die Herrschaft anstellen lassen. Die Bewohner von Elis wiesen auch sein Grabmal nach. Wie kommt nun dieser Endymion in die Gegend von Milet? Das bindende Glied sind hier die Leleger. Zu diesem Volke gehören nämlich eben sowohl die Epeer, welche im Norden von Elis sassen, als auch die Umwohner des Berges Latmos. Das Volk der Leleger war überhaupt einst weit verbreitet, denn Aristoteles gedachte ihrer Sitze in Akarnanien, Aetolien, Leukadia, Böotia, Opus und Megara, und auch in Lakonien, Messenien und Pylos werden sie genannt. Sie und die Karer stehen auch mit Minos in Verbindung. In Kleinasien kennt sie in Troas schon Homer und Strabo führt an, dass einst ganz Jonien von den Karern und Lelegern bewohnt gewesen sei; ja Miletos hiess einst Lelegis. Das Adyton des Endymion auf dem Latmos fällt also gerade in die von den Lelegern besetzte Gegend. Da nun Endymion nur in lelegischen Gegenden vorkommt, so gehört er offenbar diesem Volksstamme an, und da auch andere Namen, welche Strabo mit den Lelegern in Verbindung bringt, sich aus dem Griechischen ableiten lassen, so möchte ich den Namen von ἔνδυμα ableiten, d. i. die Hülle. Endymion ist das in der Natur verborgen waltende Leben, das zuweilen auch für das Auge bemerkbar auftritt. Nun erst können wir das Wesen Kalyke, seine Mutter, begreifen. Sie ist die Hülle, welche den noch unentwickelten Lebenskeim der Blüthe (den Endymion) einschliesst. Die Verknüpfung dieser Wesen mit dem Zeus Aëthlios, dem Kämpfer-Zeus, ist nur zufällig durch die Localität bewirkt, nämlich dadurch, dass die Leleger, deren Gott Endymion war, in der Nähe des Ortes der olympischen Kampfspiele sassen. Hätten wir die Mythen, welche um den Latmos über ihn herrschten, so würden wir ihn in ganz anderer Verbindung finden. Seine Verbindung mit den olympischen Kampfspielen wirkte nicht wenig ein, um seinen Charakter etwas anders zu gestalten. Wie nämlich sein Vater, der Kämpfer-Zeus, das rüstige Leben an den Tagen der Kampfspiele vertritt, so wird durch den Schläfer Endymion die Ruhe dargestellt, welche zwischen je zwei Festfeiern verstreicht. Dadurch findet denn auch die Erzählung ihre Erklärung, dass er den Klymenos, welcher vor ihm über Elis herrschte, entsetzt habe. Klymenos, d. i. der Gefeierte, Besungene, der Sieger in Olympia, verliert nach dem Feste, wenn die Ruhe des Lebens (Endymion) wieder eingetreten ist, seine Herrschaft in Olympia. Noch ein anderer Umstand deutet auf dieselbe Idee des Endymion hin; nämlich er

zeugt mit Selene 50 Töchter. Durch diese ist nur die Anzahl der Monate angedeutet, welche von einer Festfeier bis zur andern verstreichen, wie Böckh und Otfr. Müller ganz richtig gedeutet haben. Verwundern Sie sich nicht darüber, dass sogar Chronologisches in den Mythos eingekleidet sein soll, denn dieses ist auch sonst geschehen. Um nur ein ganz nahe liegendes Beispiel anzuführen, so erzählt Pausanias, der idäische Herakles habe desshalb festgesetzt, dass die olympischen Festspiele alle 5 Jahre gefeiert werden, weil er und seine Brüder fünf waren. Verfolgen wir die Verwandtschaft des Endymion weiter, so treffen wir allenthalben Bezugnahme auf die Kampfspiele an. Seine Gattin Chromia bezeichnet das Geräusch und Getöse überhaupt und im Besondern das Wiehern der Pferde. Sie ist die Vertreterin der lärmenden und rauschenden Festfreude. Daran dürfen Sie keinen Anstoss nehmen, dass Endymion, die Ruhe nach dem Feste, mit der Festfreude verbunden ist, denn das Entgegengesetzte wird in der Mythologie oft in ein verwandtschaftliches Verhältniss gebracht, wie es ja auch zwischen Zeus Aëthlios und Endymion stattfindet. Eine andere Gattin von Endymion ist Iphianassa, die Kraftbeherrscherin, welche wohl die ganze Thätigkeit der Hellanodiken, d. i. der Festordner und Kampfrichter bezeichnet. Endlich wird noch ein Sohn von ihm Aëthlios genannt, welcher ebenfalls Personification der Kampfspiele ist, und eine Tochter Eurykyde, d. i. die weithin Schmückende, die weithin strahlenden Ruhm Verleihende, welche Vertreterin des bei den Spielen erlangten Ruhmes ist. — Ich glaube, geehrtester Freund, dass auf diese Weise Endymion hinlänglich als eine Idee bezeichnet ist, so wie seine Verwandtschaft als etwas auf die olympischen Kampfspiele sich Beziehendes. Der grösste Theil dieser Mythe konnte erst entstehen, nachdem für die olympischen Kampfspiele eine regelmässige Feier angeordnet war. Der Mythos muss also nach Iphitos entstanden sein, und es zeugt von der grössten Unbesonnenheit, diese Wesen und Ideen in eine chronologische Tabelle einzutragen. Diese Unbesonnenheit zeigt sich denn auch in andern hieher gehörigen Dingen, wie namentlich in Folgendem. Auf der zweiten Hälfte der ersten Tabelle ist etwa im ersten Menschenalter ein Minos angesetzt, und unter ihm stehen die Leleger; dann folgt auf der ersten Hälfte sonderbar genug unter der pelasgischen Genealogie im 150. Menschenalter ein Minos I. und im 154. Menschenalter ein Minos II., also ein reicher Segen von Minosen! Auf derselben ersten Hälfte steht denn auch im 146. Menschenalter ein Lelex, also der Repräsentant eines Volks, der Leleger, etwa 145 Menschenalter nach dem Volke selbst; und hier rächt sich wieder die Unbekanntschaft des Verfs. mit der griech. Sprache. Dieser Lelex lebt nämlich angeblich 12 Menschenalter nach Kar, der in das 134. Menschenalter gesetzt ist. Nach griechischer Art zu zählen müsste also Lelex in das 145. Alter gesetzt werden. In dieser Art ist fast

jedesmal gefehlt, wenn ein Name nach einem bestimmten Zeugniss der Alten eingetragen ist. Wollten wir diesen Lelex und seine Genealogie verfolgen, so würden wir die sonderbarsten Widersprüche finden; doch wir wenden uns nach einem andern Theile der Tabelle. Unter Xuthus's Sohn Jon hätten durchaus die Namen der Söhne dieses, Teleon, Aegikoreus, Argades und Hoples, aufgeführt werden müssen, da diese als die Vertreter der 4 altattischen oder jonischen Phylen das Wichtigste in dieser Genealogie sind, und eben so hätten zu den Söhnen Pandions II., Aegeus und Nisus, noch Pallas und Lykos hinzugefügt werden müssen, da diese wiederum die Eintheilung Attikas in 4 Theile vertreten. Wie hier, so sind auch an vielen andern Stellen die bedeutendsten historischen Momente, welche im Mythos liegen, übergangen."

Doch wir müssen hier abbrechen, indem wir schon das Maass, welches die Pädag. Revue für Recensionen zugestehen kann, überschritten zu haben befürchten. Vielleicht gibt auch der Verf. dieser Briefe, die Vieles über das Wesen des griech. Mythus und manche Mythendeutung enthalten, dieselben später selbst heraus. Wir übergehen die Dynastien des Manetho. Obgleich der Verf. dieselbe zu seiner Lebensaufgabe gemacht zu haben versichert, gedenkt er doch der Schrift Prichard's darüber nicht mit einem Worte. Wir meinen, dass diese chronologischen Tabellen weder chronologischen, noch geschichtlichen, noch auch mythologischen Werth haben, und hegen die Ueberzeugung, dass wenn die zur Grundlage von Vorträgen über Geschichte gemacht werden, sie nicht nur gegenwärtig das Erlernen der Geschichte nicht fördern, sondern durch das Einführen von falschen Ideen in die Köpfe der Schüler, auch das künftige Lernen unmöglich machen. — Es kann nicht auffallen, dass in einer Anzeige dieser Tabellen in einer Schweizer-Zeitung gesagt wird: „Wir sind versichert, hätten die Franzosen sie gemacht, sie würden nicht ermangeln, sie in alle Enden auszuposaunen; sie sei eine schweizerische Nationalsache etc. etc." Dr. Karl W. Müller.

III.

Thusnelda, Arminius Gemahlin, und ihr Sohn Thumelicus in gleichzeitigen Bildnissen nachgewiesen. Eine archäologisch-historische Abhandlung von *C. W. Göttling*. Jena 1843. Druck und Papier von Fr. Frommann. Quart-Fol. 18 S. u. 2 lithogr. Tafeln.

Es kann uns zwar nicht beigehen, die Archäologie in die pädagog. Revue einführen zu wollen, wenn es sich aber davon handelt, dass von der Thusnelda und ihrem Sohne Thumelicus gleichzeitige Bildnisse entdeckt worden seien, so ist dies ein Gegenstand, von dem jeder deutsche Lehrer und jeder deutsche Schüler, mag er dem Gymnasium oder der Realschule angehören, Notiz haben soll. Wir halten es daher für angemessen, auf die oben genannte Schrift in diesen Blättern aufmerksam zu machen.

In der Loggia de' Lanzi zu Florenz steht neben mehreren colossalen Statuen römischer Matronen die 8 Fuss, 9 Zoll hohe, trefflich gearbeitete Statue einer Frau, deren Blick und Stellung mit übergeschlagenem linken Beine unverkennbar Trauer ausspricht, und deren ganze Tracht — ein stark wallendes, tief in die Stirn hereinreichendes, gescheiteltes, über den Rücken hinabfallendes Haar, langes bis auf die Füsse reichendes Unterkleid mit einem die Arme und die Brust blos lassenden Oberkleid, und hochbesohlte Schuhe, die mit Riemen an den Fuss befestigt sind — auf eine Barbarei hinweist. Die Bedeutung dieser Statue ist den Antiquaren von jeher ein Räthsel gewesen, daher sie bald diesen, bald jenen Namen bekommen hat. Cavalleri nannte sie eine Sabinerin, * ohne Zweifel wegen des gescheitelten Haares, welches die Frauen dieses Stammes zu tragen pflegten; Perier erblickte darin die Mutter Coriolans, Veturia: andere deuteten sie mit Rücksicht auf den rechten, den gesenkten Kopf stützenden Arm auf Mnemosyne oder Polyhymnia. In Florenz wird sie vielfältig die Göttin des Schweigens (dea del silenzio) genannt, und unter diesem Namen werden kleinere gelungene Nachbildungen in Marmor in Carrara verfertigt und verkauft. Mongez erkannte zuerst, dass hier weder an eine römische Matrone noch an eine griechische Göttin zu denken sei, sondern an eine gefangene Barbarin, welche im Triumphzug aufgeführt worden. In Anerkennung dieses Urtheils wurde sie vielfach zur Dacierin gemacht, und so steht sie auch im Mengschen Museum zu Dresden dem Haupteingange gegenüber als Seitenstück zu einem dacischen König, dessen Original am Eingange des Gartens Boboli zu Florenz steht. Allein dass diese Combination falsch sei, zeigt schon die Vergleichung des Reliefs an der Trajans-Säule in Rom, welche zur Verherrlichung der dacischen Siege dieses Kaisers errichtet ward. Die Gesichtsbildung dieser Barbaren ist eine ganz andere, als bei unserer Statue, namentlich aber tragen die dacischen Frauen sämmtlich Kleider mit Aermeln, und diese Kleider sind unter der verhüllten Brust mit einem wulstigen Knoten zusammengehalten; das Haupt ist mit einem Tuche bedeckt, welches im Nacken abermals einen Wulst bildet, und um den Hals tragen sie einen Schmuck von grossen Perlen. Das Alles trifft bei unserer Statue nicht zu, im Gegentheil entspricht das Aeussere derselben vollkommen der Beschreibung, welche Tacitus in der Germania (c. 17) zon der Tracht der germanischen Frauen macht. Er sagt, dass sie ein kürzeres, meist linnenes Obergewand über einem längern Untergewand, dass sie Ober- und Unterarme ohne Aermel,

* Flaminio Vacca Memorie Nr. 30 berichtet: appresso il Ginedino del Capitano Mario Spiriti, si trovaruno sette Jeste di Sabine molto belle, con conciature di capelli molto capricciose. Schade, dass man von diesen Köpfen nichts weiss! So viel scheint aber aus der Stelle zu erhellen, dass man Frauen mit ungewöhnlichem Haarputz Sabinerinnen nannte.

nackt, ja dass sie einen Theil der Brust, der den Armen zunächst, bloss getragen haben. Dies passt alles genau auf unsere Statue: dazu kommt nun das lange, wohl gepflegte, den Rücken hinablaufende Haar des unbedeckten Kopfes, was eine Hauptzierde der deutschen Frauen ausmachte, und an den römischen Damen zu falschen Locken und Perücken so sehr gesucht wurde. Alles dieses wird vollkommen bestätigt durch die Abbildung deutscher gefangener Frauen auf dem Relief der Ehrensäule, welche dem Kaiser M. Aurelius Antoninus zur Verherrlichung seiner Siege über die deutschen Völkerschaften vom römischen Senat errichtet ward. Dazu kommen die eigenthümlich geformten Schuhe, welche unter dem langen, faltigen Gewande hervorsehen, und unverkennbar die altdeutschen, noch im Mittelalter gebräuchlichen sogenannten Bundschuhe sind. Wenn demnach schon aus dem ganzen Aeusseren unserer Statue mit ziemlicher Gewissheit hervorgeht, dass sie eine deutsche Frau darstellt, so ist noch weiter für die Situation, in der sie sich befindet, die ihr vom Künstler zugedachte und angewiesene Stellung besonders zu beachten. Sie ist auf der Rückseite künstlerisch nicht sorgfältig ausgeführt, so dass sie also für einen Standpunkt gearbeitet sein muss, der ihren Rücken vollkommen verdeckte, mit einem Worte, sie muss in einer Nische, also, da sie eine von den siegenden Römern gefangene und wahrscheinlich im Triumphe aufgeführte Deutsche ist, in der Nische eines nach dem gehaltenen Triumph zum Andenken eines grossen Sieges errichteten Triumphbogens gestanden haben, wie dergleichen Nischen zu diesem Zwecke an den noch vorhandenen Triumphbögen, z. B. dem in Ancona, übrig sind. Fragen wir nun nach dem Namen dieser deutschen Frau, welche den Römern so bedeutend war, so liegt die Vermuthung sehr nahe, dass es Thusnelda war, die Gemahlin des Arminius, die Tochter des Segestes. Denn man darf mit Recht behaupten, dass die Künstler Rom's bei solchen Gelegenheiten, wie hier im Triumphbogen geboten war, keine allgemeinen allegorischen Personen, sondern wirkliche, historische darstellten, wie sie den römischen Bürgern aus den Triumphzügen selbst noch in lebendigem Gedächtniss waren. Thusnelda aber war schwanger gefangen worden: ihr Unglück hatte ihr keine Thräne erpresst, keine Bitten; sie schaute damals, die Hände unter der Brust gefaltet, den Leib an, welcher statt eines freien deutschen Fürstensohnes einem römischen Sclaven das Leben geben sollte (Tac. Ann. 1, 57). Drei Jahre später ward sie in dem sehr glänzenden Triumphzuge, welcher dem Germanicus von seinem Adoptivvater, dem Kaiser Tiberius, im Jahre Rom's 770 zur Feier seiner Siege über die Deutschen verwilligt wurde, mit ihrem dreijährigen Sohne, welchen Strabo (VII., p. 292) Thumelicus nennt, mit aufgeführt neben einer andern deutschen Frau, Ramis mit Namen, Gemahlin des Sesithucus, des Sohnes

Segimer's, des Neffen Segest's. Später aber ward in der Gegend des Saturntempels, am Fusse des Capitol's, ein Triumphbogen von Tiberius errichtet zu Ehren der Siege des Germanicus und der in Folge derselben wieder gewonnenen Feldzeichen, welche Varus gegen Arminius eingebüsst hatte. Es kann als ziemlich sicher betrachtet werden, dass an diesem Bogen die Gestalten der bedeutendsten Gefangenen zum Andenken aufgestellt worden sind, und hier wird zum Zeichen, wie Rom die ihm von Arminius zugefügte Schmach ausgeglichen, wie es die erbeuteten Feldzeichen und Adler gerächt habe, Thusnelda nicht gefehlt haben, um so mehr, als sie von Tacitus so gefeiert wird ob ihres gehaltenen Schmerzes, während er der Ramis, als gewiss unbedeutender, namentlich gar nicht gedenkt. Nach diesem Allen hat es alle Wahrscheinlichkeit, wenn Herr Göttling annimmt, dass unsere Statue in einer der Nischen dieses Triumphbogens gestanden habe, und auf diese Art erhalten worden sei. Wäre der Fundort derselben ausgemittelt, so wären wir deren Gewissheit um einen Schritt näher gerückt, allein darüber ist nichts bekannt, was einen sicheren Anhaltspunkt darböte. Mongez (Mém. de l'Institut national des sciences et arts T. V. an XII. p. 150) sagt zwar, sie sei mit sechs andern Statuen, worunter ein Apollo, zur Zeit des Bildhauers Flaminio Vacca in der Gegend der Subura in Rom ausgegraben und von Ferdinand, Grossherzog von Toscana, angekauft worden. Hören wir aber den Flaminio Vacca * in seiner Memorie Nr. 42 (p. 19, der Ausgabe von Nibby), so sagt dieser: nel Monte di Santa Maria Maggiore verso la Suburra, faccudovi cavara il Sig. Leone Strozzi, vi trovò sette Statue duc volta maggiori del naturale, le quali furono date in dono a Ferdinando Gran Duca di Toscana, a quel tempo Cardinale in Roma; la piu Vella di esse un Apollo, che restauratagli da me, fu collocata nell' ingresso del suo Palazzo alla Trinità de' Monti nel primo piano dell scale a lumaca. Hier ist also nichts weiter gesagt, als es seien sieben Statuen gefunden worden, zweimal über Lebensgrösse: es ist nicht einmal berichtet, ob darunter eine weibliche gewesen sei; ob eine 8 F. 9 Z. hohe Statue zweimal grösser als Lebensgrösse sei, wollen wir dahingestellt sein lassen. Vacca erzählt, die Statue sei dem Grossherzog geschenkt worden, Mongez macht daraus, er habe sie gekauft. Unter diesen Umständen wäre es die frechste

* Als Pröbchen, wie Montfaucon, welcher diese Stelle in seinem Iter Italicum p. 204 mittheilt, aus dem Italienischen übersetzte, möge folgendes dienen. Flaminio Vacca sagt a. a. O. Nr. 8: Dove al presente si trova la Chiesa di S. Lorenzo in Pane e Parma, vi fu trovato sotto una gran volta vota una statua gran de duc volte il naturale di marmo d'un Dio Pane, e la trovò il capitano Gio. Giacomo da Jemi. Dies übersetzt der gelehrte Benedictiner: quo loco sita jam est ecclesia S. Laurentii in Pane et Parma, sub grandi fornice vacuo deprehensa fuit a capitaneo, cui nomen Joannes Jacobus Interamnas, statua, humana proceritate duplo major, ex marmore, ut vocant, diopane.

Willkür, über den Fundort etwas Bestimmtes aussagen zu wollen. Allein über das, dass Mongez' Angabe als irrig erwiesen ist, kommt der Deutung von Hrn. Göttling sehr erwünscht zu Statten, die auf eine so einleuchtende, gründlich überzeugende Weise geführt ist, dass sich nichts Erhebliches dagegen einwenden lässt. Weniger überzeugend ist uns die Argumentation, wenn er den Cleomenes, dessen Name auf der zu den Füssen des sogenannten Germanicus angebrachten Schildkröte steht (O. Müller Denkm. alter Kunst, Taf. L, Nr. 220) zum Meister unserer Statue macht. Um dies behaupten zu können, muss erst erwiesen werden, dass besagte Statue des Louvre's wirklich den Germanicus darstellt. Herr Göttling bringt für diese durch Visconti erschütterte Ansicht neue Gründe vor, die sehr beachtenswerth sind. Den sprechenden Gestus der Finger an der erhobenen rechten Hand, als Symbol eindringlicher Rede, findet er besonders passend für Germanicus, der durch seine Rednergabe ein gefährlich aufrührerisches Heer zu seiner Pflicht zurückführte. Solcher Situation entspricht die ernste und bekümmerte Miene des Redners vortrefflich. Was aber die Schildkröte an seiner linken Seite anlangt, so hat dies Thier, bei Männern angebracht, eine doppelte Bedeutung, die hier recht wohl vom Künstler combinirt sein kann. Sie ist bekanntlich Symbol der Musik und Poesie; und ein Symbol der Poesie dem Germanicus beizugeben, welchem Ovid seine Festen weihte, den der Dichter selbst als Dichter begrüsste, von dem wir noch poetische Bruchstücke übrig haben, scheint vollkommen angemessen. Aber dieselbe Schildkröte ist den Alten auch ein Symbol der Tapferkeit, was Winkelmann, als er diese Statue zu deuten versuchte, entgangen ist. In diesem Sinne setzt auf römischen Münzen die Virtus ihren Fuss auf eine Schildkröte, und in demselben Sinn ward dies Thier ein Symbol, eine Art Wappen der Dorier, den tapfern spartanischen Hopliten. Der Grund einer solchen Symbolik ist ein sehr natürlicher. Die Schildkröte galt desswegen als Abzeichen der Tapferkeit, weil man sich des Schildes dieses Thieres nur bemächtigen kann, indem man es tödtet, und das Behaupten des Schildes, lieber zu sterben, als es dem Feinde zu überlassen, ist erste Pflicht eines tapferen Kriegsmanns, nicht nur bei Griechen und Römern, sondern auch bei den alten Deutschen. Wenn man zu allem diesen die Schilderung des Germanicus bei Suetonius vergleicht; in welcher er als Haupteigenschaften desselben eindringliche Beredtsamkeit und ausgezeichnete Tapferkeit rühmt, so wird man die Intention des Bildhauers vollkommen verstehen, und kein Zweifel —, dass man in der berühmten Statue des Louvre einen Germanicus vor sich habe, bei dem an einen Mercurius nicht weiter gedacht werden darf; denn in der linken Hand hat die Statue gewiss keinen Caducus gehabt, wie vermuthet worden ist, sondern ein Parazonium, wie der sogenannte Germanicus, der in Gabii gefunden wurde, oder

einen Feldherrnstab. Wie schon gesagt, verdienen diese gelehrt und scharfsinnig combinirten Gründe alle Beachtung, selbst wenn sie den einen und den andern Leser nicht völlig überzeugen sollten. Der Umstand, der uns verhindert, hierin beizustimmen, ist die Unähnlichkeit des Kopfes der Statue mit den Köpfen des Germanicus auf Münzen, worauf schon Visconti hingewiesen hat. Wir legen hierin geringes Gewicht auf unser eigenes Urtheil, welches blos durch die Anschauung von ungenügenden Zeichnungen begründet ist; allein Visconti's Urtheil, der die Original-Statue vor Augen hatte, und in diesem Fache einen, wenigen Sterblichen verliehenen Kennerblick besass, bestärkt uns in unserer Ansicht. Doch geben wir auch bei der unvermeidlichen Subjectivität aller Urtheile über Aehnlichkeit und Unähnlichkeit Herrn Göttling zu, die fragliche Statue stelle wirklich den Germanicus vor, und Cleomenes aus Athen habe in dieser Periode zu Rom gelebt, so ist es noch immer eine grosse Lücke zwischen Cleomenes und der Thusnelda. Haben wir doch so viele, zum Theil ausgezeichnete Portrait-Statuen und Büsten der Kaiser und anderer Personen aus Rom und Herculanum, und von keiner ausser dem noch streitigen Germanicus, wissen wir den Meister, — ein klarer Beweis, dass in dieser Zeit zwar viele Künstler thätig gewesen, die Namen von wenigen aber der Vergessenheit entrissen worden seien.

Es ist uns noch übrig, über den Sohn der Thusnelda zu sprechen. Tacitus sagt (Annal. I, 58): Arminii uxor virilis sexus stirpem edidit: educatus Ravennae puer quo mox ludibrio conflictatus sit in tempore memorato. Dieser Sohn wurde in Ravenna getrennt von der Mutter erzogen, weil man fürchtete, die hochherzige Frau würde ihm Hass gegen die Römer einhauchen. Er war 768 in Rom geboren, in den sechs ersten Büchern der Annal. spricht Tacitus nicht mehr von ihm: im Jahr 800 d. St. aber war er nach Annal. XI, 16, nicht mehr am Leben; also muss Tacitus nach dem sechsten Buch der Annalen, in welchem er von dem Jahr 790 berichtet, von ihm gesprochen haben: sonach ist Thumelicus einige zwanzig Jahre alt geworden. Worin bestand nun aber der Hohn, zu welchem er aufgespart worden ist? Gewiss in nichts anderem, als dass er zum Sclaven gemacht und als solcher in Ravenna der öffentlichen Gladiatorenschule des römischen Staates übergeben wurde. Darauf weist auch der ganz undeutsche Name Thumelicus hin. Das griechische Wort θυμέλη, auf Inschriften bei Gruter mehr latinisirt thumele geschrieben, ward überhaupt gebraucht, um den unbedeckten Theil eines öffentlichen, für Spiele aller Art bestimmten Schauplatzes zu bezeichnen, im besondern die sogenannte cavea; und Thymelici (θυμελικοὶ) sind Männer, welche in diesem Rennen zu Ergötzung des Publikum's auftreten, nicht blos Pantomimen und Musiker, sondern auch jeder andern Art, und unterscheidet sich das Wort hierdurch von einem Xysticus, welcher seine

Uebungen in einem bedeckten Raume vornimmt. Das Maas des Hohnes wurde dann gefüllt, wenn der Sohn des Arminius, des Befreiers der Deutschen, des Besiegers der Römer, zum Gladiator aufgezogen, später gezwungen ward, zur Feier eines Sieges, welchen die Römer über sein Vaterland davongetragen, öffentlich im Amphitheater oder Circus, vielleicht in Rom selbst, zu kämpfen. Dies wird um so begreiflicher, wenn man sich erinnert, dass die römischen Grossen der monarchischen Zeit einen besonderen Kitzel darin fanden, durch ihre Macht nahmhafte Personen zum öffentlichen Auftreten im Schauspiel zu bewegen. Für wie ehrenrührig aber besonders freie Germanen, die sonst öffentlichen gefährlichen Schwertertanz gern ausübten, es hielten, in solchem öffentlichem Kampfe den Römern Unterricht in der Todesverachtung zu geben, das zeigt das ehrenhafte Beispiel mehrerer gefangener Germanen bei Seneca, von welchen der eine, kurz vor dem Auftreten im Amphitheater, wozu er bestimmt war, sich lieber auf eine grässliche Weise den Tod gab, als sich der Schmach aussetzte, den Römern ein solches Beispiel seiner Tapferkeit zu einem ehrlosen Zweck und zum Hohn seines Volkes zu gewähren. Nun muss man aber beachten, dass öffentliche Wettkämpfe aller Art, vor Allen aber Gladiatoren, welche tapfer und mit todesverachtendem Anstand gefallen waren, schon von den Römern der Republik vielfach geehrt und bewundert wurden, mehr aber noch in der Kaiserzeit. Man beerdigte sie feierlich, setzte ihnen, nachdem man sich an ihrem Falle ergötzt hatte, Monumente, hielt durch die plastische Kunst den Anstand ihrer Stellungen fest, in welchen sie gefallen waren, oder man gab ihre Köpfe wieder in Büsten und Mosaikbildern. Im Pallaste des Lateran in Rom ist ein ganzer antiker Fussboden eines grossen Saales erfüllt mit Köpfen solcher öffentlichen Athleten, meistens bärtige, wilde Gesichter, einige edler, die meisten den Kanibalen ähnlich. Wenn nun die Römer schon die blosse rohe Fechterkunst von unbekannten Barbaren in dieser Weise zu verewigen suchten, so ist auch wohl noch weit mehr zu erwarten, dass sie den Sohn eines Todfeindes, den sie zum Gladiator aufgezogen, in seinen Zügen festgehalten und der Nachwelt überliefert haben werden: und wirklich findet sich in den Specimens of ancient sculpture T. II. M. XLIX. c. ein von Rom nach England gekommener Kopf, in welchem die Familienähnlichkeit mit der Thusnelda überraschend hervortritt. Der Schnurrbart, welcher als ursprünglich gallische Tracht, später die Auszeichnung barbarischer Gladiatoren überhaupt war, zeigt, dass hier ein jugendlicher Gladiator abgebildet sei. Das schöne Gesicht, besonders Mund und Stirne, spricht den kriegerischen Trotz eines Kämpfers aus, wenn gleich gemildert durch einen gewissen Schmerz der Seele, welcher besonders aus einem melancholischen Zug der Augbrauen, hauptsächlich des linken, hervorbricht. Alles dies zusammengenommen und mit der Ueber-

zeugung zusammengehalten, dass hier kein Gladiator gemeiner Art dargestellt sein kann, scheint es höchst wahrscheinlich, dass wir in dieser Büste den Kopf des Thumelicus besitzen, in welchem der Künstler das tragische Geschick des jungen Deutschen auf eine höchst ergreifende Weise dargestellt hat.

Die Statue der Thusnelda nach ihrer Vorder- und Seiten-Ansicht ist auf der ersten Tafel abgebildet: auf der zweiten Tafel ist eine Abbildung der lebensgrossen Marmorstatue der Thusnelda beigegeben, welche Herr von Baudet, der begeisterte Meister des Arminius-Denkmals, ausgeführt hat, gegenwärtig im Besitz des regierenden Fürsten zur Lippe. Sie ist aufgefasst in dem von Tacitus Ann. I, 57 geschilderten Moment, wie sie dastand vor den römischen Kriegern ohne Thränen und bittende Miene, die Hände unter der Brust zusammengefasst, schauend auf den Sohn, den sie noch nicht geboren hatte. Die Zusammenstellung beider Statuen gibt von dem Charakter der antiken und modernen Behandlung eines Gegenstandes eine lebendigere Anschauung, als eine stundenlange Vorlesung.

Chr. Walz.

V.

Genetisches Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauch beim Unterricht in Realschulen und Gymnasien, vom Reallehrer *L. Grossmann*. Stuttgart und Hall 1845. 107 S. Preis 36 Kreuzer.

Man hört häufig die Klage, dass der Unterricht in der Geometrie auf den Schulen meistens nicht das Resultat liefere, das man davon erwarten müsse. Anstatt die Schüler zum Selbstdenken zu bringen und sie in den Stand zu setzen, selbständig geometrische Untersuchungen anzustellen; Sätze, Beweise und Auflösungen von gegebenen Aufgaben wenigstens theilweise selbst zu finden, oder doch dieselben sich lebendig anzueignen: müsse man gar oft wohl zufrieden sein, wenn sie Gegebenes ihrem Gedächtniss einprägen und dabei nachdenken, was ein Anderer vorgedacht hat; denn bei Vielen werde nicht einmal dies erreicht. Als Grund dieser Erscheinung gab man sonst hauptsächlich die untergeordnete Stellung des mathematischen Unterrichts besonders in den gelehrten Schulen und die wenige Zeit, die man darauf verwendete, an. Man muss zugeben, dass hierin ein sehr grosses Hinderniss lag. Allein dieser Uebelstand ist nun an vielen Orten, namentlich in den Realschulen, gehoben, wenn es gleich noch geschehen mag, dass manche Humanisten die Mathematik mehr als einen lässigen Eindringling, denn als ein wesentliches Glied der Gymnasialbildung ansehen. Auch die Behauptung hörte man nicht selten, dass man für die Mathematik besondere Talente haben müsse und da diese ziemlich selten seien, könne man im Allgemeinen vom Unterricht in derselben nicht viel erwarten. Allein die Elemente der Geometrie verlangen nur gesunden Menschenverstand, wie er sich bei Schülern, die nicht geistig verkrüppelt sind, findet, und ein Interesse, ihn

an mathematischen Gegenständen zu üben. Dieses aber findet man häufig nicht, und hierin, glaube ich, liegt der Hauptfehler den ich theils dem Mangel an einer genügenden Vorbereitung, theils einer fehlerhaften Methode zuschreibe.

Die Vorbereitung auf die Geometrie besteht in der Formenlehre. Sie macht den Schüler mit den Raumgrössen bekannt, und lehrt ihn dieselben, soweit es jetzt schon möglich ist, darzustellen. Durch sie wird er also mit dem geometrischen Stoffe vertraut, und es kann nicht fehlen, dass nicht da und dort in dem Schüler eine Frage aufsteigt, deren Lösung man ihm in der Geometrie selbst verheisst. Auch manche Vorurtheile, die bei dem spätern Unterricht sehr hinderlich sind, werden aufgehoben, wie z. B. dass nur eine horizontale Linie eine gerade sei; dass eine senkrechte immer lothrecht sein müsse und dgl. etc. Die Formenlehre entwickelt den Sinn für Formen und übt Hand und Auge, so dass der Schüler, wenn der eigentliche Unterricht in der Geometrie anfängt, in einem bekannten Gebiete sich findet, an dem er bereits ein Interesse hat, das er äusserlich kennt, und das er nun auch gern zum Gegenstand seines Nachdenkens macht. Diese Vorbereitung fehlt nun häufig. Man könnte zwar sagen, die Geometrie mache selbst mit den Formen bekannt, und dies ist allerdings bis auf einen gewissen Grad auch der Fall; allein es fehlt dabei meistens an Zeit, um dem Schüler die gehörige Vertrautheit mit denselben, und Aug und Hand die nöthige Uebung zu geben. Die Geometrie soll über die Raumgrössen denken lehren; bilden diese nun für den Schüler ein noch unbekantes oder verworrenes Gebiet, ist sein Sinn dafür noch gar nicht entwickelt, so kann er auch kein besonderes Interesse daran haben und hat dann jedenfalls die doppelte Schwierigkeit, welche die Form und die Reflexion darüber darbietet, zu überwinden, eine Schwierigkeit, die sich oft durch den ganzen Unterricht hindurch zieht, die den Lernenden wenigstens lange Zeit hindert, sich mit Freiheit in diesem Gebiete zu bewegen, wenn er ihr anders nicht ganz unterliegt.

Mit diesem Uebelstand vereinigt sich dann oft noch eine mangelhafte Methode, die das innere Bedürfniss und die eigene Thätigkeit mehr unterdrückt als erregt, die den Schüler nicht zum klaren Bewusstsein dessen führt, um was es sich hier eigentlich handelt, und bei welcher das Geschäft des Lernens, wenn es noch gut geht, höchstens den Werth erlangt, wie das Aufnehmen leiblicher Nahrung ohne Appetit und ohne Verdauung.

Selbstthätigkeit, die aus innerem Trieb entspringt und das Gefühl des zunehmenden Wachsthums an Kraft und Kenntnissen bilden die lebendige Triebfeder, die Seele des Lernens. Die beste Methode wird also auch in der Geometrie die sein, bei welcher die freie Thätigkeit des Schülers am meisten angeregt und unterhalten wird.

Es stehen dem Lehrer zwei Wege offen, diesen Gegenstand

zu behandeln. Er kann nämlich entweder von den bereits vorhandenen geometrischen Wahrheiten ausgehen und sie zu einem innerlich verbundenen Ganzen in einer Reihe von Sätzen darstellen, die einander bedingen und denen der geometrische Stoff nach Bedürfniss unterlegt wird; oder kann er mit den Raumgrössen selbst anfangen, indem er sie ihrer Art und Natur nach zusammenstellt und dann die entsprechenden Sätze hinzufügt. In beiden Fällen sind wieder zwei Methoden möglich. Der Lehrer kann zu den aufgestellten Sätzen die Beweise geben oder erst suchen lassen; und zu den vorgelegten geometrischen Grössen die Sätze mittheilen, oder auffinden lassen. Im letzten Fall besteht der Unterricht in einer fortlaufenden Reihe von Untersuchungen, welche der Schüler unter Anleitung des Lehrers selbst anzustellen hat; das Resultat derselben sind die Lehrsätze, Aufgaben und Beweise der Geometrie, die der Schüler eigentlich erfindet.

Die Selbstthätigkeit des Schülers kann allerdings bei allen diesen Verfahrungsarten, die verschiedene Modificationen und Combinationen unter einander zulassen, angeregt werden. Es ist aber klar, dass sie bei der letzteren am meisten in Anspruch genommen sind, und darum wird ihr auch der Vorzug um so mehr eingeräumt werden müssen, als sich die Vortheile, welche die andern gewähren, leicht mit ihr vereinigen lassen.

Das oben angezeigte genetische Lehrbuch befolgt im Allgemeinen diese letztere Methode, die man sonst die heuristische heisst, führt sie aber nicht ganz durch, was zu bedauern ist, da an solchen Bearbeitungen der Geometrie eben kein Ueberfluss herrscht. Nur ein Theil der Lehrsätze wird auf dem Wege der Untersuchung geometrischer Figuren gefunden; die meisten, allerdings hauptsächlich solche, die aus jenen wieder abgeleitet werden können, sind einfach, manche mit kurzen Fingerzeigen für den Beweis aufgeführt. Dies ist wohl geschehen, um dem Schüler Raum zu eigener Thätigkeit zu lassen, die auch bei dieser Methode in ein passives Aufnehmen sich verwandeln könnte, wenn das Lehrbuch alle Entwicklungen vollständig gäbe. Streng genommen sollte der Schüler hier gar kein Buch in Händen haben. Ist dies aber, wie das vorliegende, darauf berechnet, ihm so wenig als möglich das eigene Denken zu ersparen, wird er dadurch vielmehr überall zur eigenen Thätigkeit, zur selbständigen Untersuchung geleitet, und lässt sich der Lehrer aus Bequemlichkeit nicht selbst verführen, das Buch für sich denken zu lassen, so ist keine grosse Gefahr vorhanden, dass der Schüler zu passiv bleibe.

Wenn ich auch mit dem Herrn Verfasser in Absicht auf die Methode übereinstimme, so muss ich doch mit der Darstellung der Sache selbst mich nicht immer einverstanden erklären. So führt er in die Geometrie eigentlich den Begriff der Bewegung ein. Zu näherer Erläuterung kann man allerdings geometrische

Grössen, wenn es noth thut, in Bewegung auftreten lassen; aber als Princip gehört sie in die Mechanik und nicht in die Geometrie, wie das Lehrbuch anzunehmen scheint. Denn hier ist die Linie der Weg eines Punktes. Um die Verlängerung einer geraden zu erhalten, muss sich diese selbst über sich hinaus in Bewegung setzen, um einen Winkel zu bekommen, bewegt sich die gerade Linie um sich selbst; durch die fortschreitende Bewegung derselben entsteht die Fläche und die Parallelen; selbst um zum Dreieck zu gelangen, muss sich eine von den letztern bewegen, und auch die Sekante bekommt man nur durch Drehung des Durchmessers. Zur genetischen Methode gehört diese Art von Erzeugung der Figuren durchaus nicht, in Wahrheit entstehen sie auch gar nicht so; die Gedanken, nicht die Formen müssen genetisch entstehen. Auch gewinnt meines Erachtens der Schüler nicht viel dabei. Wie soll er sich ein „Etwas ohne Gestalt und Grösse" in Bewegung denken? Wird er eine Vorstellung von einer Fläche bekommen, wenn ich ihm sage, sie ist der Weg, den eine Linie, eine Richtung in fortschreitender Bewegung zurücklegt? Das Einfachste ist offenbar, ihm Linien und Flächen an Körpern zu zeigen, und zu beschreiben, wie es bisher die grössten Mathematiker gethan haben, bei denen man überhaupt keine Künsteleien in diesen Definitionen findet.

Andere Erklärungen kommen mir überflüssig vor. Z. B. Seite 4 heisst es: „wenn die Endpunkte einer geraden Linie dieselbe Entfernung von einander haben, wie die Endpunkte einer andern, so nennt man die zwei geraden gleich." Die Entfernung zweier Punkte ist aber die gerade Linie selbst, und so heisst die Erklärung eigentlich: zwei gerade Linien sind gleich, wenn sie gleich sind. Seite 5 wird besonders erklärt, dass die verlängerte Linie grösser sei, als die ursprüngliche, diese aber kleiner als die verlängerte. Gewiss schon manchem ist die Geometrie durch solche Erklärungen verleidet worden. Seite 8 wird die Möglichkeit deducirt, dass man in einer Ebene nach jeder beliebigen Richtung gerade Linien ziehen könne. Dem Schüler genügt es, wenn ihm die Wirklichkeit gezeigt wird, mit der die Möglichkeit auch dem Ungläubigsten bewiesen ist.

Seite 30 ist von der Entstehung des Parallelogramms die Rede. Es heisst daselbst: „Den zwischen zwei Parallelen befindlichen, nach zwei entgegengesetzten Seiten noch offenen Raum kann man durch zwei gerade Linien, die man zwischen die Parallelen legt, völlig begrenzen. Man kann hiezu die zwei kleinsten für diesen Fall möglichen Geraden anwenden, indem man von zwei Punkten der einen Parallele Perpendikel auf die andere fällt. Da jede Senkrechte die Parallelen in zwei Punkten trifft, so ist der auf diese Weise allseitig begrenzte ebene Raum nicht blos vierseitig, sondern auch viereckig, ein Viereck. Da aber die Perpendikel auch unter sich parallel sind, so sind von den 4 Seiten dieses Vierecks je die zwei einander gegenüberliegen-

den parallel. Ein Viereck, in welchen die beiden Paar Gegenseiten parallel sind, heisst ein Parallelogramm.“ Was ist nun durch diese lange Erklärung vor der alten gewonnen, die in ein paar Worten sagt, dass ein Parallelogramm ein Viereck sei, in dem je zwei gegenüberliegende Seiten parallel laufen. Wenn man will, kann man dieser Definition auch eine genetische Form geben, was ich aber um so weniger für nöthig halte, als hier und so in den meisten Fällen, die Genesis von selbst aus der Definition folgt. Obige Erklärung kann überdies, trotz ihrer Länge, zu dem Missverständniss führen, als ob in einem Parallelogramm zwei Seiten immer senkrecht auf den zwei andern stehen müssen. Seite 39 wird die Möglichkeit begründet, dass in einem Viereck zwei Diagonalen vorkommen können. Solche unelementarische Feinheit halte ich nicht nur für unnöthig, sondern sogar für nachtheilig. Das ist wenigstens meine Erfahrung. Hat es der Hr. Verfasser bei seinen Schülern anders gefunden, so lasse ich mich gern eines Bessern belehren.

Trotz dieser Ausstellungen, die jedenfalls leicht beseitigt werden könnten, glaube ich dieses genetische Lehrbuch empfehlen zu dürfen. Schulen, die dasselbe benutzen, werden gewiss zu lebendigem Interesse für die Geometrie angeregt werden, wenn der Lehrer in manchen Stücken weniger spitzfindig als das Buch ist, im Ganzen aber in seinen Geist eingeht.

Der Herr Verf. hat seiner ebenen Geometrie noch eine allgemeine Proportionslehre angehängt und gibt als Grund dafür an, dass die Berufung auf ein arithmetisches Lehrbuch der weitern Verbreitung seines Werkes hinderlich gewesen wäre. Allein die gleiche Rücksicht hätte ihn bestimmen können, die ganze Elementar-Arithmetik aufzunehmen, da aus ihren verschiedenen Gebieten Anwendungen in der ebenen Geometrie vorkommen. Die Grössenproportionen werden allerdings in manchen Lehrbüchern der Geometrie abgehandelt; allein hier handelt es sich blos von Zahlen, wenn auch das Wort Grösse einigemal gebraucht wird, und in dieser Fassung gehört der Abschnitt nur in die Arithmetik. Es ist desshalb auch nicht einzusehen, warum diese Proportionslehre eine allgemeine heisst. Dass darin allgemeine Zahlzeichen gebraucht werden, berechtigt nicht zu diesem Beisatz, denn nicht das Zeichen macht die Allgemeinheit eines mathematischen Satzes aus, sondern die Nachweisung, dass er für alle möglichen Bedeutungen, die man dem Zeichen unterlegen kann, Gültigkeit hat. Schreibe ich z. B. die Gleichung $a^m a^n = a^{m+n}$, so hat sie erst dann den Charakter der Allgemeinheit, wenn bewiesen ist, dass man sich unter m und n jede beliebige ganze und gebrochene, positive und negative Zahl denken kann, nicht aber schon durch den blossen Gebrauch des m und n. Die Zahlen-Proportionen könnte man an numerischen Zahlzeichen eben so gut allgemein darstellen, ohne einen einzigen lateinischen Buchstaben, als man einen geometrischen Satz an einer bestimmten

Figur allgemein beweisen kann. Das Zeichen ist hier Nebensache. — Die Proportion wird definirt als eine Gleichung von zwei Verhältnissen; will man aber arithmetisch erklären, was ein Verhältniss ist, so muss man sagen: ein Quotient. Darum braucht man den unbestimmten Ausdruck: Verhältniss in der Lehre von den Proportionen eigentlich gar nicht, indem man einfach erklärt: Proportion ist eine Gleichung zwischen zwei Quotienten. Auch Exponent kann man entbehren, da er auch nichts anders ist, als ein Quotient. Der Satz S. 103: Wenn vier Grössen in Form einer Proportion stehen, ohne dass bekannt ist, dass ihre Exponenten gleich sind, wenn aber das Product der äussern Glieder gleich dem Product der innern Glieder ist, so bilden die vier Grössen eine richtige Proportion, ist etwas schief ausgedrückt. Wenn vier Grössen in Form einer Proportion stehen, so muss ich annehmen, dass sie eine solche bilden; dann sind die Exponenten gleich und der Satz heisst eigentlich: Wenn vier Grössen (d. h. Zahlen) eine Proportion bilden, so bilden sie eine richtige Proportion. Besser würde es desshalb heissen: Wenn vier Grössen die Beschaffenheit haben, dass das Product der äussern Glieder etc.

Was die Darstellung selbst betrifft, so vermisse ich dabei einen leitenden Gedanken in der Anordnung. Das Ganze scheint willkürlich zusammengestellt zu sein, und macht desswegen auch nicht den Eindruck der Vollständigkeit. Die Proportionen bilden eigentlich keinen selbständigen Theil der Arithmetik; es sind Quotienten und könnten desshalb bei der Lehre von diesem an gehörigem Orte abgehandelt werden. Will man aber die für das praktische Rechnen wichtigsten Sätze zusammenstellen, so scheint mir der natürlichste Weg folgender zu sein. Ich nehme zuerst eine einzige Proportion vor und frage, welche Veränderungen kann ich nach den verschiedenen bekannten Operationen bei einer Quotientengleichung machen, so dass ich immer wieder eine richtige Gleichung bekomme. Dann nehme ich mehrere Proportionen, und untersuche, was sich ergibt, wenn ich sie durch Addition, Subtraction etc. verbinde. Dieses Geschäft kann der Schüler mit leichter Nachhülfe des Lehrers selbst vornehmen; es geht nach einem bestimmten Gang und wird mit der nöthigen Vollständigkeit durchgeführt.

Habe ich z. B. die Gleichung $\frac{3}{4}=\frac{6}{8}$ oder $3:4=6:8$, so kann ich zuerst auf beiden Seiten Gleiches addiren oder subtrahiren und bekomme also: $\frac{3}{4}\pm m=\frac{6}{8}\pm m$, oder $\frac{3\pm 4m}{4}=\frac{6\pm 8m}{8}$, und $m=1$, gibt $\frac{3+4}{4}=\frac{6+8}{8}$ $(3+4:4=6+8:8)$.

Hat man in der Lehre von den Quotienten oder Brüchen den Satz gehabt, dass zwei gleiche Quotienten unter einander gleich bleiben, wenn man zu jedem Dividenden seinen Divisor addirt,

diesen selbst aber beibehält, so kann er hier unmittelbar aufgestellt werden. Eben so erinnert sich hier vielleicht der Schüler des Satzes, dass wenn zwei oder mehrere Brüche einander gleich sind, und man die Zähler und dann auch die Nenner unter einander addirt oder von einander subtrahirt, immer ein Bruch herauskommt, der dem Werth nach jedem einzelnen von der ursprünglichen Form gleich ist. Ist also $\frac{6}{8}=\frac{3}{4}$, so hat man $\frac{6\pm3}{8\pm4}=\frac{6}{8}=\frac{3}{4}$, oder wenn $6:8=3:4$, so ist $6\pm3:8\pm4-6:8=3:4$. Multiplicirt man die Gleichung $\frac{3}{4}=\frac{6}{8}$ zuerst mit den Nennern, so gibt dies $8.3=4.6$; multiplicirt man mit einer andern Zahl, so erhält man: $\frac{3m}{4}=\frac{6m}{8}$; $\frac{3m}{4m}=\frac{6}{8}$ u. s. w. Eben so bei der Division; und verbindet man Division und Multiplication durch die verschiedenen Glieder der Proportion selbst, so erhält man die Gleichungen, welche die verschiedenen Versetzungen der Glieder enthalten. Hat man mit dem Schüler schon potenzirt und radicirt, so erhält man auch noch vom $3:4=6:8$ $3^m:4^m=6^m:8^m$ und $\sqrt[m]{3}:\sqrt[m]{4}=\sqrt[m]{6}:\sqrt[m]{8}$.

Untersucht man sodann auf ähnliche Weise zwei oder mehrere Proportionen, so können dieselben addirt und subtrahirt werden, aber nur wenn die Divisoren gleich sind, auf welchen Fall auch die andern Formen, bei denen die Dividenden gleich sind, zurückgeführt werden können. Hat man $\frac{3}{4}=\frac{6}{8}$ und $\frac{7}{4}=\frac{14}{8}$, so ist $\frac{3\pm7}{4}=\frac{6\pm14}{8}$ oder $3\pm7:4=6\pm14:8$. u. s. w. Multiplicirt und dividirt man Proportionen durch einander und beachtet man auch die Fälle, in welchen sich bei diesen Operationen gewisse Glieder aufheben, so erhält man alle für den Gebrauch nöthigen Sätze; obgleich die Anzahl derselben vermehrt und vermindert werden kann, so sieht man doch, dass im Wesentlichen mit den Proportionen weiter nichts angefangen werden kann und der Gegenstand also vollständig durchgemacht ist; durchs Potenziren und Radiciren einer Proportion durch die andere erhält man keine praktisch-brauchbaren Sätze. Man kann übrigens den Schüler auch dieses Geschäft vornehmen lassen. Die Formeln muss der Schüler in Worten aussprechen und zwar, wenn man will, in der gewöhnlichen Proportionssprache; es scheint aber unnöthig, ihn die Sätze alle auswendig lernen zu lassen; die Hauptsache ist, dass er frei mit den Proportionen operiren lernt; er wird dann leicht von selbst die Formen finden, welche er im vorkommenden Fall anwenden muss.

Dr. Wildermuth.

VII.

Lehrbuch der Naturlehre für Real- und Gymnasial-Anstalten von Dr. *Christian Heinrich Nagel*. I. Abtheil. Allgemeine Naturlehre für Gymnasial- und niedere Realanstalten. 2te verbesserte Auflage.

Auch unter dem besondern Titel:

Allgemeine Naturlehre für Gymnasial- und niedere Real-Anstalten von Dr. *C. H. Nagel*. 2te verbesserte Auflage. Mit 12 Steintafeln. Ulm 1844. XII und 216 S.

Im II. Bande der pädag. Revue S. 530—536 findet sich eine Recension der ersten Auflage von vorliegendem Lehrbuch. Die neue Auflage unterscheidet sich so wenig von der ersten, dass alles dort Gesagte auf diese auch anzuwenden ist. Zwar könnte der Tadel, der dort ausgesprochen wurde, ungerecht erscheinen, wenn man in der Vorrede liest: „Dass die in dem mitgetheilten Auszuge aus der Vorrede zur ersten Auflage ausgesprochenen Grundsätze, welche mich bei der Bearbeitung dieser ersten Abtheilung meines Lehrbuches der Naturlehre geleitet hatten, mehrfache Billigung erhielten, beweisen nicht blos die günstigen Beurtheilungen vieler kritischen Blätter, sondern auch der Umstand, dass schon nach Verfluss von etwas mehr als einem Jahre eine zweite Auflage nöthig wurde.“ Bedenkt man aber, dass von mir für das, was getadelt wurde, Gründe angeführt wurden, so wird der Tadel trotz der günstigen Urtheile und einer zweiten Auflage eben so wenig ungerecht erscheinen, als die vortreffliche Recension des Herrn Th. Wittstein,* welche ein Lehrbuch der Physik betrifft, das vier Auflagen und manches günstige Urtheil erlebt hat und eben so viele uhd rühmliche Fehler zeigt, als vorliegendes Lehrbuch.

Ofterdinger.

---

* Pädag. Revue, VII. Band, S. 515.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

2. *Bern.*

Bern, Juli. In zwei Heften der Päd. Revue hinter einander wurden Angriffe auf das Erziehungswesen des Cantons Bern, oder vielmehr auf einige Personen, welche mit der Leitung desselben betraut sind, in einer Weise gemacht, die eines öffentlichen Organs zur Besprechung pädagogischer Gegenstände und Zustände unwürdig zu sein scheint, und einen Mitarbeiter der Revue, von welchem der Redaction bekannt sein muss, dass er sich nie zum Lobredner des Schlechten hergibt, wohl aber dasselbe ohne Schonung angreift, wo er es auf seinem Wege findet, veranlasst, einige Worte der Berichtigung einzusenden, welcher das Gerechtigkeitsgefühl der verehrlichen Redaction wohl nicht umhin können wird, ein Plätzchen in der Revue zuzugestehen. An die Redaction richtet der Einsender aber auch zugleich die Bitte, sich bei ihren Urtheilen über das Schweizer-Erziehungswesen eben so wenig durch radicales, als durch conservatives Zeitungsgeschrei blenden zu lassen, sondern wo sie nicht selbst sehen kann, ihre bewährten Mitarbeiter zu befragen. Der Grund für die Handlungen einer Behörde liegt doch oft etwas tiefer, als ein gewöhnlicher Zeitungsschreiber oder Parteimann einzudringen Neigung hat. Im Juniheft S. 539 wird dem Erziehungsdepartement und besonders dem Präsidenten desselben der Vorwurf gemacht, dass es die militärischen Uebungen der höhern und mittlern Schulen eingestellt habe. Ich will keine Vertheidigung der Behörde schreiben, sondern nur einfach die Thatsachen über diese Einstellung mittheilen, und überlasse das Urtheil darüber, ob das Erziehungsdepartement einen Fehler begangen habe, der Einsicht der Redaction und jedes erfahrenen Schulmannes. Ich wähle nur ein Factum zum Gegenstande meiner gegenwärtigen Mittheilung, weil sich dieses kurz und klar darstellen lässt, bin jedoch erbötig, auch über andere Aufschlüsse zu geben, welche sie in ein anderes Licht stellen, als im Juniheft der Päd. Revue auf dieselben geworfen ist.

Der Eintritt in das sogenannte Cadettencorps hieng in Bern, wie wahrscheinlich es auch in andern Cantonen der Schweiz der Fall ist, stets von dem freien Willen der Schüler ab. Dennoch traten die meisten Progymnasiasten und auch die Schüler der untern Schulen des Cantons in dieses Corps ein, und es war unter der Leitung des Herrn Conrector *Rytz*, welcher es verstand, die Knaben mit Freundlichkeit zu leiten und doch da, wo es nöthig war, mit Bestimmtheit der jugendlichen Anmassung entgegen zu treten, ganz besonders zahlreich. Nachdem Hr. Rytz die Leitung abgegeben hatte, wurde die Aufsicht über das Corps einem Manne übertragen, welcher mit umfassenden Kenntnissen im Militärwesen eine grosse Liebe zu dem Corps verband, aber eigentlich nicht Schulmann war. Da er nun selbst in einem deutschen Cadettenhause gebildet worden war, so wollte er die Strenge, welche in jenem zu herrschen pflegt, auf das Corps übertragen, und stiess nach verschiedenen Seiten hin an. Er wollte Ausgezeichnetes leisten, und wirklich gieng es bei dem grossen Schulfeste, wo die Schüler manövriren und im Feuer exerciren, auch einmal ganz vortrefflich, doch klagten die Schüler über das häufige und länger als sonst

dauernde Exerciren, welches in die Zeit unmittelbar vor dem Examen fiel. Als der Aufseher des Corps von einem Lehrer auf diesen Uebelstand aufmerksam gemacht wurde, erwiderte er, dass dieses Exerciren für die Schüler wenigstens eben so wichtig sei, als der Unterricht in Sprachen u. s. w. Er gieng auf dem betretenen Wege weiter, erzeugte bei den Schülern immer mehr Unwillen und Opposition, veranlasste, dass im Unwillen viele austraten, und legte endlich die Leitung des Corps, jedoch erst dann nieder, als ein gegen jeden Befehl sich sträubender Geist in demselben Wurzel geschlagen hatte. Da nun die Aufsicht einem andern mildern und die Aufgabe des Corps nicht so hoch stellenden Manne übertragen wurde, so hegte man die Hoffnung, es werde die Ordnung zurückkehren. Man täuschte sich, denn der Oppositionsgeist war bereits zu fest begründet. Fast alle älteren Schüler traten aus, und nur wenige und zwar ganz junge ein, so dass man sich genöthigt sah, die Officiersstellen mit ganz Ungeübten zu besetzen. Da entschloss sich endlich das Erziehungsdepartement zu einem Schritte, der auch in früherer Zeit, freilich unter andern Verhältnissen, war angewendet worden: es hob das Corps auf, jedoch mit der Absicht, es dann wieder zu errichten, wenn keine Gefahr mehr da wäre, dass die von dem Oppositionsgeiste angesteckten einträten. Es war eine nicht lange Zeit vergangen, so vermissten auch die Eltern das Corps, welche früher ihre Söhne aus demselben zurückgezogen hatten; es gehörte zum guten Tone in Bern über die Schritte des Erziehungsdepartements sich stark auszusprechen, und eine Stimme vo der Art hallt auch in dem Junihefte der Päd. Revue wieder. Das Erziehungsdepartement liess sich aber durch das Zeitungsgeschrei und die Klagen einzelner Eltern nicht irre leiten, sondern gab einer Commission von erfahrnen Männern den Auftrag, ihm Vorschläge für Wiedererrichtung des Corps vorzulegen. Wie es mit dieser Commission steht, ist mir unbekannt, doch arbeiten Commissionen in der Regel sehr langsam. Ich für meine Person, und ich leitete früher ein ähnliches Institut, würde es für angemessener halten, die Wiedererrichtung nicht zu beschleunigen, um dadurch die Gefahr abzuhalten, dass die von dem Oppositionsgeiste angesteckten wieder einträten. Es steht durchaus nicht zu befürchten, dass das Corps ganz vergessen oder man gleichgültig gegen dasselbe werde, denn da in den Schulen, die unter den städtischen Behörden stehen, fortwährend exercirt wird, so wird das Andenken an das aufgelöste Corps immer wieder neu belebt. — Dies sind die Thatsachen, wegen welcher man das Corps auflöste und noch nicht wieder von Neuem errichtete. Verdient nun wohl die oberste Erziehungsbehörde einen Tadel?

Bern. Wir glauben durch die folgenden Notizen über das „höhere Gymnasium“ in Bern einen nicht unwesentlichen Beitrag zu den culturpolitischen Annalen zu geben, welcher vielen Lesern zwar unerwartet, aber um so erwünschter sein möchte, als sie durch das Parteigeschrei gewöhnt worden sind, den Staab über das Berner Erziehungswesen und seine Leitung zu brechen.

Das höhere Gymnasium in Bern ist eine Frucht der Bewegung, welche nach der Julirevolution in mehrern Schweizer-Cantonen entstand, hat jedoch niemals die Farbe jener Bewegung angenommen, sondern ist als ein streng wissenschaftliches Institut begründet worden und hat diesen Charakter stets beibehalten. Bei jenem Aufschwunge sah man ein, dass die höhern Schulen in der Weise, wie sie bis dahin eingerichtet waren, nicht den erwünschten Nutzen gewähren könnten, und dass es namentlich nicht gut wäre, wenn Schüler, welche das sechszehnte Jahr kaum zurückgelegt hätten, aus dem Gymnasium entlassen und zum Besuch der Vorlesungen an der Akademie zugelassen würden. Man entschloss sich daher, noch zwei neue Gymnasialclassen zu begründen, und überhaupt mit der Universität ein „höheres Gymnasium“ zu errichten, welches zwar im Ganzen deutschen Charakter trägt, aber doch, wie es seine Stellung in einer Republik mit sich bringt, viele Eigenthümlichkeiten hat.

Der Director des höhern Gymnasiums wird von dem Lehrercollegium

für ein Jahr * aus seiner Mitte erwählt und muss dieses Amt übernehmen, wenn das Erziehungsdepartement die Wahl bestätigt. Er ist nur *primus inter pares*, ihm liegt die Leitung der äussern Angelegenheiten des Gymnasiums und die Beaufsichtigung der Disciplin ob, er führt in den Sitzungen des Lehrercollegiums den Vorsitz, bezieht aber für seine Mühwaltung keine Entschädigung. Die einzelnen Lehrer, welche nicht Classen-, sondern Fachlehrer sind, stehen einander im Range ganz gleich, und die lästige Unterscheidung von Haupt- und Nebenlehrern, welche sowohl der Würde der Lehrer schadet, als auch häufig nachtheilig auf den Unterricht einwirkt, findet hier nicht statt. Die Stimmen aller Lehrer haben gleiche Geltung, und nur bei Promotionen und der Aufnahme neuer Schüler ist den Lehrern der alten Sprachen ein *Veto* gestattet, weil sie die grössere Stundenzahl zu geben haben. Die Besoldung der Lehrer richtet sich nach der Stundenzahl, und zwar bezieht der, welcher wöchentlich eine Stunde gibt, eine jährliche Besoldung von 100 bis 120 Schweizer-Franken. Wird die Stundenzahl eines Lehrers um mehr als eine Stunde vermindert oder vermehrt, so verändert sich auch seine Besoldung verhältnissmässig. **

Das Gymnasium umfasst in 3 Classen Schüler, welche das fünfzehnte Jahr *** zurückgelegt haben, und ist bestimmt, diejenige Vorbildung zu gewähren, welche für einen erfolgreichen Besuch der Hochschule erforderlich

---

* Man hat eingesehen, dass der häufige Wechsel des Directors nicht vortheilhaft, namentlich für die Disciplin ist; aber man scheint sich zu scheuen, wegen einer Abänderung des Gesetzes vor den Grossen Rath zu treten. Wenigstens vier Jahre sollte derselbe Director sein, wie dieses auch in Zürich der Fall ist. Das Erziehungsdepartement hat gethan, was es thun konnte, und den Wunsch ausgesprochen, dass namentlich die Philologen zu Directoren erwählt werden möchten, da diese die grössere Stundenzahl zu geben haben, also auch die Classen am besten kennen.

** Der einzelne Lehrer kann durch diese Bestimmung allerdings hart betroffen werden, indem es gar keinen Schutz gegen willkürliche Anwendung derselben gibt. Der §. 16. des Gymnasialgesetzes verordnet zwar, dass weder in der speciellen Organisation des Gymnasiums, noch in den bestehenden Reglementen eine Veränderung getroffen werden soll, ohne dass vorher ein Gutachten des Lehrercollegiums eingeholt worden ist, allein es ist nirgends bestimmt, dass das Erziehungsdepartement dieses Gutachten zu berücksichtigen habe. Die Bestimmung ist jedoch nur in sehr bewegten Zeiten gefährlich, wo die Leidenschaften entfesselt sind; in dem normalen Zustande des Staates wird die Behörde wohl nicht ohne gewichtige Gründe die Besoldung eines Lehrers verkürzen. Würde sie sich aber wohl entschliessen, dasjenige wieder gut zu machen, was in bewegter Zeit gefehlt worden ist?

*** Ein Reglement vom Jahr 1839 enthält einen Paragraphen, welcher den Eintritt in das Gymnasium nicht einmal den Sechszehnjährigen in jede Classe gestattet, wenn er auch das für dieselbe Genügende leistet. Nämlich der §. 2. fordert, dass derjenige, welcher in eine der beiden obern Classen eintreten will, zu der Zeit, als die Classe, in die er einzutreten wünscht, ihre ersten Curse im Gymnasium begann (also die unterste war), bereits das fünfzehnte Jahr zurückgelegt habe. Es ist also für den Eintritt in die zweite Classe das zurückgelegte sechszehnte, für den Eintritt in die erste das zurückgelegte siebzehnte Altersjahr nothwendig, oder die Lehrer müssten bei dem Examen finden, dass der, welcher eintreten will, Ausgezeichnetes leiste. Da sich nun die Lehrer doch schwerlich auf eine Prüfung, die nicht sehr lange dauert, zu einer ähnlichen Censur entschliessen werden, so muss der Sechszehnjährige, auch wenn er auf dem Standpunkte der zweiten Classe steht, in die dritte. Es ist schwer zu begreifen, was diese Beschränkung nutzen soll, aber freilich haben die *Colleges* in der französischen Schweiz noch schlimmere Bestimmungen nach den Jahren. — Man lasse doch den Schüler in die Classe eintreten, in welcher er allen Cursen folgen kann, mag er ein ganzes oder ein halbes Jahr zu jung sein.

ist. Die Fächer, welche gelehrt werden, sind 1. hebräische Sprache, 2. griechische Sprache und Litteratur, 3. lateinische Sprache und Litteratur, 4. deutsche Sprache und Litteratur, 5. französische Sprache und Litteratur, 6. Mathematik, 7. mathematische Geographie, 8. Naturgeschichte, 9. Physik, 10. Elemente der Philosophie (Logik und Psychologie), 11. Religion, 12. Geschichte, 13. Gesang. Die Lehrer, welche diese Fächer vortragen, sind in alphabetischer Ordnung folgende: Dr. *Ernst Gelpke* (zugleich Professor der Exegese an der Universität) für Philosophie; *Gerwer* für die Mathematik; Dr. *Henne* (zugleich Prof. der Geschichte an der Universität) für Geschichte; Dr. *Karl Jahn* (zugleich Prof. der Philologie an der Univ.) für deutsche Sprache und Litteratur; *J. Mendel* für Gesang; Dr. *Karl Müller* (zugleich Prof. der Philologie an der Univ.) für griechische Sprache und Litteratur an den beiden obersten Classen; Dr. *M. Perty* (zugleich Prof. der Naturgeschichte an der Univ.) für Naturgeschichte; Dr. *G. F. Rettig* (zugleich Prof. der Philologie an der Univ.) für lateinische Sprache und Litteratur an den beiden obersten Classen; *Joh. Steck* für französ. Sprache und Litteratur; Dr. *Bernhard Studer* (zugleich Prof. der Mineralogie an der Univ.) für mathematische Geographie und Physik; *Gottlieb Studer* (zugleich Docent der hebräischen Sprache an den beiden obersten und für latein. und griech. Sprache an der untersten Classe; *Friedrich Zyro*, für Religion.

Die Schüler sind nicht verbunden, alle Fächer zu besuchen, sondern können von einem oder mehreren befreit werden; ja, die Verhältnisse des cantonalen Erziehungswesens haben es nöthig gemacht, dass auch den Schülern der Zutritt zu dem Gymnasium gestattet wird, welche keine philologische Kenntnisse haben. Dieser Fall war schon in dem von dem Grossen Rathe aufgestellten Gesetze (§. 5.) vorgesehen, wurde aber erst in neuester Zeit mehreremal in Anwendung gebracht, weil Schüler, welche von der Industrieschule entlassen wurden, noch nicht alt genug für den Besuch der Universität waren; doch ist die Zahl dieser Schüler nicht gross, so dass sie die Ordnung des Gymnasiums nicht stören. * Die Stellung des Gymnasiums zu der hiesigen Universität ist eine ganz eigenthümliche: während nämlich für die Aufnahme in das Gymnasium strenge schriftliche und mündliche Examina über die Fächer stattfinden, welche der Schüler anhören will, ist für den Eintritt in die Universität nur ein Sittenzeugniss und die Bescheinigung nöthig, dass man das achtzehnte Altersjahr zurückgelegt habe. Desshalb besuchten anfangs auch grösstentheils nur künftige Theologen das Gymnasium, welche zwar auch ohne ein Maturitätszeugniss auf die Universität abgehen können, aber ohne dasselbe nicht zu den Staatsprüfungen und dem Genuss der Stipendia zugelassen werden. Bei den Angehörigen der andern Facultäten wird weder sonst, noch bei den Staatsprüfungen ein Maturitätszeugniss des Gymnasiums verlangt, doch wird es bereits seit mehreren Jahren immer mehr der Fall, dass auch zukünftige Juristen und Mediziner das Gymnasium besuchen.

Bei der ersten Eröffnung des Gymnasiums am 3. November 1834 traten in dasselbe ein 1. die Schüler des „obern Gymnasiums," welches bis dahin bestand, und 2. diejenigen Studirenden der alten Akademie, welche erst vier Semester die Curse der philosophischen Facultät angehört hatten.

Dieses Geschichtliche mag zum Verständniss und zur Würdigung des folgenden Lehrplanes des höhern Gymnasiums genügen. Derselbe ist, sofern er sich auf Mathematik und Naturwissenschaften bezieht, von dem Prof.

Sollte man etwa haben hemmen wollen, dass die Entwickelung bis zum zurückgelegten fünfzehnten Jahre zu rasch erfolge?

* Wünschenswerth ist es, dass diese Schüler eine andere Gelegenheit finden möchten, sich für ihre Fächer weiter zu bilden. Im Gymnasium können sie nicht nur nicht gehörig beschäftigt werden, sondern sie verschwenden auch viele Zeit durch das öftere Gehen und Kommen. Der Stundenplan lässt sich nicht so einrichten, dass die Stunden, welche sie besuchen, zusammenfielen.

Dr. *Bernh. Studer* entworfen, die übrigen Fächer wurden von Prof. Dr. Karl Müller bearbeitet, und das Ganze fast ohne alle Aenderung von dem Erziehungsdepartement bestätigt. Die Lehrer sind zwar nicht streng an diesen Lehrplan gebunden und es ist der Individualität der wünschenswerthe Spielraum gegönnt, doch ist seit vier Jahren von dem Erziehungsdepartement die Einrichtung getroffen, dass eine Commission von vier Personen, an deren Spitze der um das Unterrichtswesen des Cantons vielfach verdiente Regierungsrath Dr. *Fetscherin* steht, zuweilen dem Unterrichte beiwohnt, bei den Examen stets gegenwärtig ist und ihre Wahrnehmungen an das Erziehungsdepartement berichtet. Man verdankt die Aufstellung dieser Commission, welche das höhere Gymnasium, das früher ganz unbeachtet dastand, erst eng mit dem Erziehungsdepartemente verbindet, besonders dem ordnenden Geiste des Schultheissen der Republik und Präsidenten des Erziehungsdepartements *Neuhaus*. *

Wir wenden uns zu dem

Unterrichtsplane des Berner höhern Gymnasiums.

I. Sprachen.

A. Lateinische Sprache.

1. Dritte oder unterste Classe. Der Schüler ist im Allgemeinen mit der Syntax der latein. Sprache bekannt und versteht sie anzuwenden. Der besondere Unterricht in der Grammatik ist vollendet; was für dieselbe noch gethan wird, geschieht bei der Correctur der schriftlichen Arbeiten und den Interpretationen. ** Die lateinischen Arbeiten, deren in jeder Woche wenigstens Eine von den Schülern ausgearbeitet werden muss, bestehen theils in Briefen, wegen des eignen Gebrauchs der Zeiten in denselben, in Dialogen (wobei viel für die Kenntniss der lateinischen Conjunctionen und anderer Partikeln gewonnen wird) und in andern Uebersetzungen aus

---

* Man hat diesem Manne, der sich durch energisches Auftreten in Zeiten der Gefahr ein hohes Verdienst um die ganze Eidgenossenschaft erworben und namentlich verhindert hat, dass Aargau und Solothurn der ultrakatholischen Partei in die Hände fiel, der in den verschiedensten Zweigen der Verwaltung seines eignen Cantons thätig ist und in denselben Ordnung schuf, — ihm, dessen rastloser Thätigkeit selbst seine Feinde die Anerkennung nicht versagen können, auch in der Pädag. Revue zum Vorwurfe gemacht, dass er dem Kaufmannsstande entstamme und Fabriken besitze. Dieser Vorwurf, der erbärmlichste, der irgend jemanden gemacht werden kann, wurde dann auch von andern Leuten wiederholt, welche meinen, nur derjenige wäre fähig einen Staat zu verwalten, dessen noble Ahnen schon auf dem Thierkreise von Denderah abgebildet sind, und andre schwatzten ihnen aus bloser Geschwätzigkeit nach: *τῶν γὰρ μεγάλων ψυχῶν ἰεὶς οὐκ ἂν ἁμάρτοι.* Sie bedachten nicht, dass Herr Neuhaus jenes mit andern bedeutenden Staatsmännern der neuern und neuesten Zeit, mit *Necker* und *Peel*, gemein hat, um der Begründer der nordamerikanischen Freistaaten gar nicht zu gedenken. In Athen nahm Niemand daran Anstoss, dass *Demosthenes* Fabriken besass.

** Durch ein besonderes Reglement vom Jahr 1839 sind die Bedingungen für den Eintritt in die unterste Classe noch näher bestimmt, nämlich der Eintretende soll 1. die latein. Sprache in soweit kennen, dass er mit der Syntax des goldenen Zeitalters derselben vertraut ist und sie anzuwenden versteht. Wenn er je gegen dieselbe fehlt, muss er, wenn er daran erinnert wird, den Fehler leicht finden. 2. Soll er im Stande sein, aus einem leichtern Historiker, wie aus Cäsar, ohne vorhergehende Präparation ein Stück zu übersetzen. 3. Er soll eine Erzählung, die im Geiste der Alten gehalten ist, ohne grosse Verstösse gegen latein. Grammatik ins Lateinische übersetzen. Vergessen ist in diesem Reglemente, dass von dem Schüler auch gefordert wird, dass er mit dem latein. Hexameter bekannt ist und wenigstens in Ovids Metamorphosen sich durchzuhelfen weiss.

dem Deutschen, theils in freier Bearbeitung von Gegenständen aus der Geschichte und den Antiquitäten. Dazu kommen noch Chrieen in ihrem ganzen Umfange, deren Form sich der Schüler durch Uebersetzen für eigne Ausarbeitungen einprägen soll. Es werden voraus Winke über richtigen Ausdruck gegeben, und die Arbeiten von dem Lehrer schriftlich zu Hause corrigirt, wodurch für die Schule viele Zeit gewonnen wird. Nächstdem werden die Schüler mit der latein. Prosodie bekannt gemacht, und bei der Lectüre der Dichter die vorkommenden Versmaasse in ihren Eigenthümlichkeiten erläutert. — Es werden Schriftsteller historischen und rhetorischen Inhaltes erklärt, namentlich Livius, Cicero's Reden und die Briefe *ad familiares;* von Dichtern, Virgilius abwechselnd mit Terentius. Nur die grammatisch-historische Interpretation wird in dieser Classe angewendet; jedoch so, dass jene in ihrem ganzen Umfange gebraucht wird, in sofern die Sprache als Sprache und nicht mehr zum Behuf des blosen Uebersetzens behandelt wird, die historische Interpretation aber nur mit Beschränkung eintritt. Der Interpret wird nicht nur das Lexikalische und die Synonymik beachten, sondern auf die höhere Grammatik eingehen, die Redefiguren und Tropen, den innern Bau der Rede, die Stellung der Sätze unter beständiger Beachtung des Deutschen erklären und die zum Verständniss des Textes nöthigen Sachen kurz beibringen. Gelesene ausgezeichnete Stellen werden memorirt, geschichtliche Abschnitte lateinisch nacherzählt, und anfangs auf einzelne Fragen eine lateinische Antwort verlangt, dann aber mehr und mehr Lateinisch gesprochen. * — Das Hauptziel dieser Classe ist: Gewandtheit im Uebersetzen der gelesenen Schriftsteller und genaue Kenntniss der Sprachgesetze; in schriftlichen Arbeiten nicht blos grammatische, sondern auch lexikalische Gewandtheit und Gewöhnung an die antike Composition.

2. Zweite Classe. Die Schreibübungen sind hier dreifacher Art: 1. Extemporalien, die beste Vorübung für Lateinsprechen; 2. Exercitien, welche von dem Schüler zu Hause ausgearbeitet und von dem Lehrer nach genauer Correctur in der Schule besprochen werden; der Inhalt wird grösstentheils oratorisch, doch zuweilen auch philosophisch sein; 3. freie Ausarbeitungen. Der Lehrer bespricht anfangs mit den Schülern die Aufgabe und gibt Andeutungen über die Anordnung das Stoffes. Es soll darauf gesehen werden, dass durch diese Arbeiten ein echt wissenschaftlicher Sinn begründet wird, daher der Stoff am zweckmässigsten aus der Geschichte und den Antiquitäten genommen wird, wo der Schüler nicht um das in Verlegenheit sein kann, was er sagen soll. Er wird die ungeordnete Masse des Stoffes, welche er in sich trägt, ordnen lernen und bedeutende Lücken seines Wissens einigermaassen auszufüllen genöthigt werden. Bei der Correctur dieser Arbeiten wird neben der Richtigkeit der Sprache hauptsächlich auf gute Darstellung des Stoffes und geordneten Gedankengang gesehen. — Die Lehre von den Versen der latein. Sprache wird fortgesetzt und kleine Versuche eigner Composition gemacht. ** — Von Schriftstellern werden erklärt: Cicero's philosophisch-oratorische Schriften, vielleicht abwechselnd mit auserlesenen Stellen Quintilians, von Dichtern die Oden und einige Sermonen des Horatius. Die Erklärung ist dreifacher Art. Die grammatische bildet die Grundlage und das Eigenthümliche der Sprache soll in ihren feinsten Theilen beachtet und das unterschieden werden, was allgemeine Analogie ist und was Zeitgeschmack oder persönliche Sprache gewisser Schriftsteller war. Die gemeine Syntax kann nicht mehr beachtet werden, wohl aber ist die *Syntaxis ornata* hier an ihrer rechten Stelle, so wie Bemerkungen über den Stil. Aber nicht allein auf die Form, in

* Hier muss bemerkt werden, dass das lateinische Reden durch alle Classen hindurch nicht getrieben wird; ob durch eine Verordnung des Erziehungsdepartements, oder das freie Verfügen der betreffenden Lehrer, ist unbekannt.

** So viel bekannt ist, sind nie lateinische Versübungen angestellt worden; doch wird das Lateinschreiben mit grossem Fleisse getrieben.

welcher der Gedanke erscheint, ist Rücksicht zu nehmen, sondern auch auf das Leben und die Verhältnisse der Römer, weil ohne Kenntniss dieser das von ihnen Gedachte nicht recht verstanden werden kann. Desshalb lässt der Interpret die Geschichte, Glaubensansichten, Wissenschaft und Kunst, öffentliches und häusliches Leben niemals unberücksichtiget und wird aus der Fülle seines Wissens da, wo Hindeutungen darauf vorkommen, durch geeignete Anmerkungen Licht verbreiten, freilich aber immer mit weiser Beschränkung. Der Schüler muss angehalten werden, Manches aus der Geschichte selbst zu erklären und sich gewöhnen, schon bei der Präparation darauf zu denken. An diese beiden Interpretationsweisen schliesst sich die kritische, nämlich die niedere Kritik an. Sie wird für den Schüler, namentlich den künftigen Theologen und Juristen, von Wichtigkeit sein. Damit ist aber nicht gemeint, dass der Schüler in die Variantenwälder geschickt und der ganze Wust der Lesarten vor seiner Seele ausgebreitet werde, die oft weiter nichts sind als Verirrungen der Feder, zuweilen auch Zeichen mönchischen Muthwillens; vielmehr hebt der Lehrer die wichtigsten und lehrreichsten Lesarten hervor, besonders diejenigen, über welche nach den Grundsätzen der Grammatik und nach dem ausgemachten allgemeinen Sprachgebrauch, oder der Eigenthümlichkeit des Schriftstellers entschieden werden kann, bespricht sie mit den Schülern und gibt ihnen für die richtige Beurtheilung derselben in soweit Winke, dass sie mit Hülfe ihrer eignen Kenntniss das Wahre von dem Falschen zu sondern vermögen. Auf diese Weise wird ihre Aufmerksamkeit angeregt, ihre Beobachtungsgabe geübt, ihre Verstandeskraft geschärft und ihre Gewandtheit befördert, das Gelernte geschickt anzuwenden. — Die Interpretation jeder Schrift beginnt mit einer zweckmässigen Einleitung, welche den Schüler in den Stand setzen soll, Vieles, was in der Schrift vorkommt, leicht zu fassen und zu beurtheilen; z. B. das Lesen einer rhetorischen oder philosophischen Schrift Cicero's wird durch eine kurze pragmatische Geschichte der oratorischen Kunst und des aus der Philosophie genommenen Theiles vorbereitet, sonst möchte diese Seite des Alterthums im Geiste des Jünglings gleich einem unverständlichen Bruchstück ungenossen und ungeniessbar liegen bleiben. Er könnte wohl an Wortkenntniss, Phrasenreichthum und einzelnen Wendungen der Rede gewinnen, aber eine Ein- und Uebersicht des Ganzen würde er nicht bekommen, ja nicht einmal wissen, wohin er das Einzelne zu beziehen hätte. — Das Ziel dieser Classe ist, den Schüler mit der alten Denkweise bekannt zu machen, ihn auf den richtigen Standpunkt zu bringen, um über dieselbe urtheilen zu können, und schriftlich ihn an einige Freiheit in antiker Composition zu gewöhnen.

3. Erste oder oberste Classe. In dieser Classe, der letzten des Gymnasiums, soll der Schüler die möglichste Vollständigkeit in der Kenntniss der lateinischen Sprache gewinnen und sich so viel Fertigkeit im Gebrauche derselben aneignen, dass er auch über das Gymnasium hinaus noch gern zu den Alten, als zu lieben Bekannten zurückkehrt. Dieses wird aber nur dann erreichbar sein, wenn der Gymnasiast schon in der dritten Classe die Sprache in ihrer gewöhnlichen Erscheinung vollständig und fest kennen lernt. Geht er so vorbereitet durch die zweite, so wird er in der ersten das ihm zu stellende Ziel eines schönen kunstvollen Sprachbaues in antiker Form erreichen können. — Die schriftlichen Arbeiten sind wie in der vorigen Classe, doch grösstentheils frei. Eine Art von Arbeiten ist für dieses Alter ganz an ihrer Stelle, und gewöhnt den Schüler zu der grössten Aufmerksamkeit und zu einer sorgfältigen häuslichen Repetition, nämlich Abhandlungen über eine gelesene Schrift oder einen Theil derselben, welche der Schüler mit Benutzung dessen ausarbeitet, was bei der Erklärung der einzelnen Stellen bemerkt worden ist; eine Untersuchung über ein Dogma eines Philosophen oder über das Lehrsystem einer philosophischen Schule, so weit es sich aus einer Schrift erkennen lässt. Ueberdies halten alle 14 Tage einer oder zwei Gymnasiasten der ersten Classe vor ihren Mitschülern eine lateinische Rede, die der Form und dem Inhalte nach von dem Lehrer durchgesehen und von dem Schüler genau memorirt worden ist. —

Die Correctur der schriftlichen Arbeiten der ersten Classe ist, wenn sie recht betrieben wird, das schwierigste Geschäft in dem ganzen Sprachunterricht, ja vielleicht gar im ganzen Gymnasialunterricht. Der Lehrer gibt dabei, auf das Antike der Form beständig hinarbeitend, stylistische Bemerkungen, beachtet die Fehler, welche gegen die Darstellungsweise und die Stilgattung gemacht sind, und verfolgt die Erfindung, die Eintheilung und Anordnung der Haupttheile wie der Unterabtheilungen, den folgerichtigen Gang der Gedanken im Ganzen wie im Einzelnen mit der strengsten Kritik; denn an nichts gewöhnt sich der Schüler bei seinen lateinischen Ausarbeitungen leichter, als an eine geistlose, unerquickliche Art der Behandlung, die auf sein geistiges Thun nachtheilig einwirkt. Daher muss der Lehrer alles flache Räsonniren mit der grössten Strenge aus diesen Arbeiten verbannen. — Was die Lectüre römischer Schriftsteller betrifft, so muss hier das Schönste, Edelste und Gediegenste, was uns von der alten Litteratur erhalten ist, gelesen und auf eine fruchtbare Weise behandelt werden. Abwechselnd mit den schwereren philosophischen Schriften Cicero's wird der philosophisch-historische Tacitus, und von Dichtern Juvenalis und Persius abwechselnd mit dem witzigen Plautus gelesen. Die Erklärung dieser Schriftsteller in dieser Classe, als der Krone der ganzen Anstalt, ist höchst wichtig. Der Schüler soll wissenschaftlich erklären und die Regeln kennen lernen, welche zum Verständniss alter und neuer Schriftsteller, die ihm ferner vorkommen, nöthig sind, und zugleich auch ein deutliches Bild vom Alterthum gewinnen. Die Erklärung ist hier ebenfalls grammatisch, kritisch und historisch. In letzter Rücksicht wäre eine gutmüthige Ueberschätzung des Alterthums von Seiten des Lehrers am unrechten Orte. Es ist vielmehr Aufgabe, das Alterthum und das christliche Element moderner Bildung neben einander zu betrachten, und dieses Letztere als Maassstab der Würdigung und Prüfung jenes festzuhalten; er wird das Alterthum in das wahre Licht stellen, um die neue Zeit, welche in jenem ihren Grund hat, besser zu verstehen. Auch hier werden passende Einleitungen in die zu erklärenden Schriften gegeben und dadurch Stoff für freie Ausarbeitungen gewonnen. — Als vierte Art der Interpretation tritt die ästhetische hinzu, durch welche auf die Art und Weise, wie die Gedanken ausgesprochen sind, Rücksicht genommen wird. Sie stellt sich die Aufgabe, Alles, was die Alten Wahres und Schönes enthalten, dem sie betrachtenden Geiste aufzuschliessen und seiner Fassungskraft nahe zu bringen, auf welche Weise der Schönheitssinn besser und richtiger in den Schülern geweckt und genährt wird, als durch einen frühzeitigen Vortrag der Aesthetik. Der Schüler muss von Zeit zu Zeit Gelegenheit erhalten, selbst ein Stück aus einem Classiker zu erklären, um zu sehen, in wie weit er die Regeln der Interpretation anzuwenden versteht. Die Interpretation des Lehrers ist grösstentheils Lateinisch; die Antworten der Schüler müssen immer bündig sein, doch erhält der Geübtere Gelegenheit seine Gedanken weitläufiger darzulegen. Diese vier Interpretationsweisen sucht der Lehrer stets zu vereinen. Glückt ihm dieses, so wird der Jüngling durch die Alten materiell und formell tüchtig gebildet aus dem Kreise der Schulstudien treten und die alten Classiker auch fernerhin ehren und lieben; er wird, eingedenk des Vortheils, welchen sie ihm gewährten, nach der auf ihr Studium verwandten Zeit nicht als nach einer verlornen zurücksehen, wie häufig geschieht, wenn der nur Halbgeübte zu einem Facultätsstudium übergeht. Dieser war nur in den Vorhallen stehen geblieben, war mit Grammatik, einigen Notizen über das Alterthum und weiter nichts bekannt, und an diesen kann sich der gereifte Geist nicht erholen.

B. Griechische Sprache.

Da unter der Rubrik „lateinische Sprache" die Interpretationsmethoden und Behandlung der alten Schriftsteller auseinander gesetzt ist, so können wir uns im Griechischen, wo dieselbe Methode (natürlich mit Ausschluss des Sprechens und Nacherzählens in griechischer Sprache) zur Anwendung kommt, kürzer fassen.

1. Dritte Classe. Der in diese Classe eintretende Schüler ist mit

der Formenlehre ganz bekannt und hat bei dem Erklären der Schriftsteller wenigstens die Regeln über die Casus, den Gebrauch des Artikels und der Präpositionen kennen gelernt. * Hier soll er die übrigen Theile der Syntax hinzulernen und über die schwierigen Regeln der Modi und die dahin gehörigen Partikeln wenigstens das Wesentlichste mitgetheilt erhalten. Auf Befestigung in der Kenntniss der Grammatik wird nicht blos bei der Erklärung der Schriftsteller gesehen, bei der während der Entwickelung des Sinnes und Zusammenhanges das grammatische Princip, wie im Lateinischen, neben der Erklärung von Synonymen und den unentbehrlichsten Realien den Vorrang hat, sondern auch durch schriftliche Uebungen, welche in Bezug auf den Gang der Syntax berechnet sein müssen und ein leichteres und schnelleres Eindringen in die Sprache herbeiführen sollen, wird dazu mitgewirkt. — Zur Lectüre in dieser Classe eignen sich am besten die historisch-philosophischen Schriften Xenophons, einzelne Reden des Isokrates ** und auserlesene Stücke aus Herodotus, um neben dem Atticismus zugleich mit dem Jonismus bekannt zu werden. Von Dichtern wird die Iliade Homers gelesen. Bei der Erklärung wird auf die eigenthümliche Satzfügung der ältern, einfachern Sprache hingewiesen, weil nur dadurch der Gebrauch einer Menge von Partikeln richtig erfasst werden kann, die man wohl sonst für unnütze Einschiebsel auszugeben pflegt. Theils in eignen Schulstunden, theils durch Privatlectüre muss der grösste Theil der Iliade gelesen werden. Gegen das Ende des Curses hin werden von den Schülern schriftliche grammatische Erklärungen von Stellen aus Xenophon und von Versen Homers versucht, wodurch man kennen lernt, wie der Schüler sich ohne Beihülfe des Lehrers zurecht finden kann. — Die erlangte Fertigkeit im Verstehen und Erklären Homers, der leichtern attischen Prosa von Xenophon und Isokrates und des Jonismus von Herodotus sind die Richtschnur für die Versetzung in die zweite Classe.

2. Zweite Classe. Die Aufgabe dieser Classe ist 1. den Schüler vorzüglich in Rücksicht der Sprache mit dem Gebrauch der Modi bis in seine Feinheiten bekannt zu machen mit fortwährender Bezugnahme auf die allgemeinen Gesetze des Denkens, wodurch der Schüler wird einsehen lernen, dass die Griechen feinere Sprachbildner waren, als die Neueren; denn das Erlernte durch passende Uebungen zu befestigen und nächstdem, ihn zu einer genauern Kenntniss der attischen Schriftsteller und des attischen Lebens einzuleiten. Es werden daher in dieser Classe eben so umfassend wie die lateinischen Schriftsteller gelesen und erklärt die Reden des Demosthenes abwechselnd mit passenden Stücken anderer Redner. Von den Dichtern möchte sich am besten Euripides eignen. *** Ueberdies muss der Schüler die Lectüre des Homer fortsetzen, und es wäre wünschenswerth, dass Jeder, der in die erste Classe versetzt wird, die Iliade und Odysse wenigstens grösstentheils gelesen hätte. Von Zeit zu Zeit wird ein prosaisches oder dichterisches Stück memorirt.

3. Erste Classe. Das Herrlichste, was aus der griechischen Littera-

---

* Auch die Forderungen für den Eintritt in das Griechische sind durch das Reglement von 1839 näher bestimmt, nämlich 1. der Schüler soll mit der Formenlehre hinlänglich bekannt sein, sowohl die regulären als die irregulären Verba gelernt und schriftlich und mündlich eingeübt haben; besonders soll er auch den wesentlichsten Unterschied zwischen der homerischen und attischen Sprache kennen. 2. Soll er sich durch das Lesen so viel Gewandtheit erworben haben, dass er leichtere reinhistorische Stücke, wie aus Xenophon, Aelian mit Hülfe eines Wörterbuchs zu übersetzen vermag, und dass er den homerischen Vers, so weit er nicht besondere Schwierigkeiten hat, leicht liest und übersetzt.

** Isokrates wird in dieser Classe nicht gelesen, sondern abwechselnd mit Lysias und andern Rednern in der zweiten.

*** Ausser Euripides und Homer wurden die grössern Fragmente der griechischen Elegiker und andere Lyriker gelesen, welche in den Anthologien von Bach und Burchard stehen, auch wohl einige Idyllen Theokrits.

tur übrig ist, soll der mit der Grammatik und dem attischen Leben bekannte Schüler in dieser Classe, wenn auch nicht vollständig lesen, doch mit demselben zum Theil bekannt gemacht und so weit gebracht werden, dass er es später mit Vergnügen ohne grosse Mühe liest. Es werden daher von Dichtern die Stücke der beiden übrigen Tragiker, vorzüglich des Sophokles, abwechselnd mit einem Stücke des Aristophanes und einzelnen Oden Pindars erklärt; * von Prosaikern vorzüglich auserlesene Dialoge Platons, besonders Kriton, Menon, Alkibiades, Symposium, Phädon, auch zuweilen auserwählte Stücke des Thucidides. Die Erklärung muss auch hier so umfangreich sein, wie bei den lateinischen Schriftstellern, damit der auf eine höhere Lehranstalt Entlassene sich selbst zu helfen wisse. Ueber das Gelesene werden Aufgaben zu freien Ausarbeitungen in lateinischer oder deutscher Sprache gegeben, um den Schülern zu häuslicher Beschäftigung mit dem Schriftsteller zu nöthigen, und ihm Gelegenheit zu geben, sich über verschiedene Gegenstände des griechischen Alterthums auszusprechen. Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen und dem Lateinischen werden auch hier vorgenommen, damit der Bau und die Composition der griechischen Sprache durch Anwendung der syntaktischen Regeln näher kennen gelernt werde. — Von einem auf die Universität abgehenden Gymnasiasten wird verlangt, dass er das attische Leben im Ganzen kenne und dass er ein richtiges Verständniss Homers, Xenophons, leichter Dialoge Platons und wenigstens der dialogischen Partieen in Euripides und Sophokles erlangt habe. Findet er auch Schwierigkeiten darin und erkennt er auch nicht gleich den Sinn, so muss er doch die Fähigkeit an den Tag legen, sich selbst zurecht zu finden und die erworbenen Kenntnisse am rechten Fleck zu gebrauchen.

C. Hebräische Sprache. **

Der Schüler tritt grösstentheils ohne alle Kenntniss der hebräischen Sprache in das höhere Gymnasium und soll in demselben, wenn er Theolog werden will, so weit gebracht werden, dass er die akademischen Vorträge über alttestamentliche Exegese mit Nutzen anhören kann. Will er nicht Theolog werden, so ist die Absicht dieser Stunden, ihn in das orientalische Leben, so weit es sich in der beschränkten Zeit thun lässt, einzuführen. Der Unterricht lässt sich innerhalb jeder Classe in zwei Semester, also im Ganzen in vier, am besten folgendermassen eintheilen:

1. Zweite Classe. Im ersten Semester wird in den hiezu angewiesenen drei wöchentlichen Stunden die Etymologie vollständig durchgegangen und durch Interpretationsversuche eingeübt. Im zweiten Semester wird eine leichte historische Schrift des Alten Testaments oder der erste Theil des hebräischen Lesebuchs von Gesenius gelesen, und leichtere Abschnitte aus dem Neuen Testamente oder den Apokryphen des Alten Testaments ins Hebräische übersetzt mit steter Rücksicht auf die Formenlehre und die nothwendigsten syntaktischen Regeln.

2. Erste Classe. Im dritten Semester, dem ersten dieser Classe, wird die Syntax vorgetragen, und dabei die praktischen Uebungen immer fortgesetzt. Im vierten Semester wird der poetische Theil des Lesebuchs von Gesenius oder eine dem Ermessen des Lehrers zu überlassende Schrift des Alten Testaments interpretirt, und dabei mit dem Uebersetzen aus dem Neuen Testamente fortgefahren. — Der auf die Universität abgehende Gymnasiast besitzt vollständige Kenntniss der hebräischen Grammatik, weiss eine bedeutende Anzahl Wörter auswendig und kann ohne grossen Anstoss ein rein historisches Stück lesen. Das Chaldäische, so wie das tiefere Einführen in den Geist der hebräischen Sprache bleibt den Vorlesungen an der Universität überlassen.

---

* Von Aeschylus und Aristophanes wurde bis jetzt auf dem Gymnasium nichts gelesen.

** Dieser Plan für den hebräischen Sprachunterricht beruht fast ganz auf den Angaben des Prof. Gottlieb Studer.

D. Deutsche Sprache.

Der Schüler, welcher in das höhere Gymnasium eintritt, ist mit der deutschen Sprache, Form, Bedeutung, Flexion der Wörter, Bildung der Sätze bekannt und versteht sich in derselben über Verhältnisse, die seinem Ideenkreise entnommen sind, richtig und verständlich auszudrücken.* In dem höhern Gymnasium nun sollen die Schüler bei fortgesetzten eigenen Versuchen in mündlichem und schriftlichem Gedankenausdruck mit der Theorie näher bekannt gemacht werden und zwar in folgender Ordnung.

1. Dritte Classe. Hauptgegenstand des Unterrichts ist hier die Rhetorik, welche den Schüler die Formen lehrt, unter denen er seine Gedanken und Empfindungen nach den verschiedenen Lebensverhältnissen mit Klarheit und Schönheit darstellen soll. Je anschaulicher und praktischer man den Unterricht darin zu machen weiss, desto befriedigender für den Schüler und wirksamer wird er sein. Gute Muster und Selbstversuche müssen stets mit der Theorie Hand in Hand gehen. Nach der Entwickelung der Theorie des historischen Stiles folgen Aufgaben zu biographischen Skizzen, Darstellungen ausgezeichneter Thaten; darauf wird zu Schilderungen von Gegenden u. s. w. fortgeschritten, woran sich schriftliche Uebungen im Definiren anschliessen. So geübt wird der Gymnasiast zu dem oratorischen Stile fortgeführt, wo die Aufgaben in Lösung verwickelter Streitsätze und kleinen Reden bestehen, die meistentheils ernsthaften Inhalts sind. Der Lehrer hilft Anfangs stets mit Hinweisung auf die Theorie die Disposition machen, gibt aber später nur das Thema. Dass der Schüler bald auf den Unterschied der prosaischen und poetischen Sprechweise aufmerksam gemacht werde, ist höchst wichtig. Declamationsübungen und Uebungen im freien Vortrage werden von Zeit zu Zeit angestellt. — Es bleibt in dieser Classe das Streben nach grammatischer Richtigkeit und Deutlichkeit Hauptsache; dabei wird Schönheit und Angemessenheit des Ausdrucks zu erreichen gesucht, und der Sinn der schönen Form muss geweckt werden.

2. Zweite Classe. An die Stelle der Rhetorik tritt in dieser Classe die Poetik, und es wird dieselbe Methode, wie bei der Rhetorik, angewendet. Der Schüler erhält zuerst eine kurze, klare Ansicht von Kunst und Poesie; dann wird das Eigenthümliche der verschiedenen Hauptdichtarten durch kurze Charakteristiken und Muster erläutert, und es werden eigene dichterische Versuche über bestimmte gegebene Themata verlangt. Der von Natur Begabte wird sich dabei bald auszeichnen, und der nicht zum Dichter Geborene wird den Gewinn haben, dass in seine Prosa grössere Beweglichkeit, Anmuth und Rhythmus kommt. Der Lehrer hat dabei die Productionen streng zu beurtheilen, das Gute wie das minder Gelungene mit deutlichen Gründen nachzuweisen, muss sich aber hüten durch Ironie von fernern Versuchen abzuschrecken. Die früher begonnenen Arbeiten im oratorischen Stile bleiben auch hier Hauptsache, die Themata werden jedoch schwerer und sind oft philosophischer Art. Auch hier, wie in der dritten Classe, Versuche in Declamation und freiem Vortrage.

3. Erste Classe. Es wird hier die Litteraturgeschichte, zu welcher schon durch Rhetorik und Poetik vorgearbeitet ist, vorgetragen. Die ältere Litteratur muss allerdings beobachtet werden, doch ist hauptsächlich die Litteratur von Opitz an vorzutragen. Die ältere Litteratur möchte schon wegen der abweichenden Sprache unzugänglich sein; die neuere, nahe liegende zu kennen, fordert das Bedürfniss. Eigene Versuche in Poesie und Prosa werden fortgesetzt, Uebungen im freien Vortrage und im Declamiren sind nicht zu vernachlässigen und bestehen zuweilen in gelungenen eigenen Arbeiten. Sehr wünschenswerth wäre es, dass geschichtliche

* Das Reglement von 1839 fordert für den Eintritt: 1. Bekanntschaft mit der Formen- und Satzlehre der deutschen Sprache, und 2. die Fähigkeit, eine Erzählung oder sonstige Aufgabe, über welche der Lehrer Andeutungen gab, schriftlich zu lösen. Gegen diejenigen, welche das Französische zur Muttersprache haben, musste immer eine besondere Nachsicht ausgeübt werden.

Grammatik der deutschen Sprache gelehrt würde, welche den Schüler in den Stand setzte, theils zu sehen, wie seine Muttersprache nach und nach an Bildsamkeit verloren hat, theils auch, damit er die Schriftwerke früherer Zeit ohne fremde Hülfe geniessen könnte; doch da die Zeit nicht zureicht und nur etwas Halbes gegeben werden könnte, so ist es besser, die Lösung dieser Aufgabe der Hochschule zu überlassen. — Der Schüler hat in diesem Alter fast keinen Gewinn, wenn jede Aufgabe besonders in der Schule besprochen wird. Einige Arbeiten mit Rücksicht auf Erfindung, Ausführung und Gedankengang ausführlicher zu beurtheilen, genügt; die übrigen wird der Lehrer zu Hause corrigiren und dann summarisch ein Urtheil darüber fällen. Wenn das erwünschte Ziel erreicht werden soll, so müssen in jedem Monate wenigstens zwei Aufgaben in jeder Classe gelöst werden.

Als Handbuch möchte für die Bedürfnisse der untersten Classe am geeignetsten sein: Lehrbuch der deutschen prosaischen und rednerischen Schreibart für höhere Bildungsanstalten und häuslichen Unterricht von Pölitz; für die Gegenstände, welche in der zweiten Classe vorgetragen werden: Lehrbuch der deutschen dichterischen Schreibart von Pölitz; * für die erste Classe: Geschichte der deutschen Nationallitteratur mit Proben der deutschen Dichtkunst und Beredtsamkeit von Dr. K. Herzog. — Von der grössten Wichtigkeit ist die Privatlectüre, welche nicht ganz der freien Wahl der Schüler überlassen werden kann und darf. Der Lehrer der deutschen Sprache soll sie leiten und dem Schüler nur solche Werke von Geschichtschreibern und Rednern zuweisen, in welchen eine klare Darstellung und streng logische Gedankenfolge mit einer schönen Form verbunden ist. **

Fragt man, was als Frucht des Gymnasialunterrichts in der deutschen Sprache von den auf die Hochschule abgehenden Gymnasiasten gefordert werden solle; so ist die Meinung, dass ihre deutschen Aufsätze eine den Jahren entsprechende Reife des Urtheils, Sicherheit in der historischen und oratorischen und Freiheit in der philosophischen Darstellungsweise beurkunden; ferner Klarheit und Eleganz in der Composition, Gewandtheit und Schönheit an den Tag legen sollen. Der deutsche Aufsatz, in welchem der Schüler nicht mit der Sprache zu kämpfen hat, ist die deutlichste Probe der Geistesentwickelung.

E. Französische Sprache.

Der Schüler, welchem der Eintritt in das höhere Gymnasium bewilligt wird, weiss eine bedeutende Anzahl französischer Wörter, ist mit dem Wesentlichsten der Syntax bekannt, kann schon mit einiger Leichtigkeit einen Historiker lesen und wahrscheinlich auch über Verhältnisse des Lebens, wenn auch nicht mit Leichtigkeit, Französisch sprechen, ohne grobe Verstösse gegen die Sprache zu begehen. *** Im höhern Gymnasium wird 1. in der dritten Classe fortgefahren mit Erklärung der schwereren

---

* Die Lehrbücher von Pölitz sind in dem Gymnasium nie benutzt worden.

** Dieser so äusserst wichtigen Bestimmung ist nie entsprochen worden. Allerdings ist es sehr schwer, die deutsche Privatlectüre zu beaufsichtigen; wer sich aber durch eigne Erfahrung damit bekannt gemacht hat, was viele Gymnasiasten für sich lesen, der wird gewiss den Wunsch nicht unterdrücken können, dass in dieser Rücksicht von Seiten der Lehrer mehr geschehe, als wirklich geschieht. In Deutschland leiten an manchen Gymnasien die sogenannten Classenlehrer die Privatlectüre, welche hier fehlen.

*** In dem Reglement von 1839 sind als Bedingungen für den Eintritt aufgestellt: 1. Bekanntschaft mit dem Wesentlichen der Syntax; 2. die Fähigkeit einen Historiker, wie Voltaire's Charles XII. mit Leichtigkeit zu übersetzen; 3. Verfertigung einer Uebersetzung aus dem Deutschen in das Französische, ohne grobe Fehler zu begehen. — Die Stellung des Lehrers der französischen Sprache ist dadurch sehr schwierig, dass er oft sehr verschieden Gebildete in derselben Classe beschäftigen muss. Das Französische ist die Muttersprache mehrerer Schüler, andere haben schon früh das Französische sprechen gelernt, und noch andere besitzen kaum die zureichenden

Regeln der Grammatik und der Gallicismen. Die Uebungen im Französischschreiben sind häufig und bestehen zuweilen in eignen freien Versuchen. Diese sind, wie die schriftlichen Arbeiten in andern Fächern, einer strengen Kritik zu unterwerfen und von dem Lehrer zu Hause zu corrigiren. Es können in dieser Classe noch auserlesene Stücke aus den besten Prosaikern gelesen werden, nur ist darauf zu sehen, dass der Inhalt der Bildungsstufe dieses Alters entspreche, und die zu wählende Sammlung zahlreiche Briefe enthalte, damit der Schüler für den Briefstil, in dem er sich gewöhnlich am ersten versucht, Muster vor sich habe. Bei der Erklärung wird häufig Französisch gesprochen, und der geübtere Schüler erhält Gelegenheit, seine Gedanken ausführlicher vorzutragen, der ungeübtere wenigstens den Inhalt eines gelesenen Stückes wiederzugeben. Um in die zweite Classe überzutreten, wird genaue Bekanntschaft mit der französischen Grammatik, einige Gewandtheit im Französischsprechen und Fertigkeit im Schreiben eines leichten Briefes gefordert.

2. Zweite Classe. Der Unterricht in der Grammatik selbst ist abgeschlossen; was für dieselbe noch geschieht, ist, dass bei der Erklärung der Schriftsteller und der Correctur schriftlicher Arbeiten stets auf die Eigenheiten der Sprache verwiesen wird. Die schriftlichen Arbeiten sind theils Uebersetzungen aus dem Deutschen (um den Schüler auf die Verschiedenheit des Periodenbaues in beiden Sprachen hinzuweisen), theils eigne Versuche, und zwar sowohl Briefe, wie in der vorigen Classe, als auch schon Reden und Abhandlungen. Auch hier strenge Correctur. Es wird die französische Litteratur von der Zeit Ludwigs XIV. bis auf die Revolution vorgetragen. * — Der Schüler darf hier nicht mehr an Auszügen aus französischen Schriftstellern geübt werden, sondern er soll ganze Werke lesen. War früher die Lectüre vorzüglich auf die Prosa gerichtet, so tritt hier die Poesie ein. Einzelne Tragödien von Racine, Voltaire u. s. w. werden erklärt, und dabei die Lehre von dem Verse der französischen Sprache vorgetragen. In einem wissenschaftlichen Gymnasium muss man auch von dem französischen Sprachlehrer genaues Studium seines Faches fordern können. Die Lehre von der Einheit des Ortes, der Zeit und des Interesses (der missverstandene Aristotelismus der Franzosen) wird mit Rücksicht auf die Lehre des Aristoteles selbst vorgetragen und die Anwendung derselben am Stück nachgewiesen. Nach Vollendung der Lectüre eines Stückes wird eine Analyse und Würdigung desselben mit Rücksicht auf Erfindung und Ausführung desselben gegeben. Die Quellen der Tragödie sind also genau zu beachten. Dabei wird stets darauf hingewirkt, die Selbstthätigkeit und das Urtheil des Schülers zu wecken. Der Vortrag ist grösstentheils Französisch, denn der Schüler dieses Alters muss sich auch über wissenschaftliche Gegenstände französisch ausdrücken lernen. Gelungene Stellen, auch Dialoge, werden auswendig gelernt. — Der in die erste Classe Tretende ist also mit der Litteratur bis 1790 bekannt, kennt die Grammatik und Verslehre genau und versteht mit einiger Leichtigkeit auch über Gegenstände, welche nicht dem gewöhnlichen Leben entnommen sind, sowohl zu schreiben als zu sprechen.

3. Erste Classe. In dem Vortrag der Litteratur werden die Erscheinungen von 1790 bis auf die neueste Zeit besprochen und dabei der Kampf der sogen. Classicität und des Romantismus besonders berücksichtiget. ** Die zu erklärenden Schriftsteller werden aus der neuern Zeit gewählt, abwechselnd Prosa und Poesie, doch ist letztere überwiegend. Von den Schriftstellern früherer Zeit werden noch einige Lustspiele Moliere's gelesen,

---

Kenntnisse. Das Erziehungsdepartement hat daher für diesen Unterricht immer exceptionelle Verfügungen erlassen müssen.

* Der eigentliche Vortrag von französischer Litteratur ist gegenwärtig in die erste Classe verwiesen.

** Der Lehrer der französischen Sprache benutzt für den Vortrag der Litteratur gegenwärtig sein Handbuch: Précis de l'histoire de la littérature française depuis son origine jusqu'à nos jours, par J. J. Steck. Bern 1844.

vorzüglich um die Schüler auf manche Feinheit der Umgangssprache, auf manche Zweideutigkeit des Ausdrucks u. s. w. hinzuweisen, was sich in den frühern Classen nicht gut thun liess. Zur Vergleichung ein und das andere Lustspiel der neuesten Zeit. Auch hier nach Vollendung des Stücks eine Analyse und Kritik desselben gegeben. — Die schriftlichen Arbeiten bestehen in Reden und kleinen philosophischen Abhandlungen. In jeder Classe werden alle 14 Tage gelungene Stücke, die erklärt sind, auswendig gelernt und declamirt, auch zuweilen gelungene eigene Versuche der Gymnasiasten, die jedoch vorher von dem Lehrer genau corrigirt sein müssen.

II. Realfächer.

A. Religion.

Da die Aufgabe des höhern Gymnasiums eine rein menschliche ist, so kann in demselben nicht auf den bestimmten wissenschaftlichen Beruf, welchem sich der Schüler später widmen wird, gesehen werden. Die Vorträge über christliche Religion sind also nicht etwa als Einleitung in das Studium der Theologie anzusehen, sondern sollen das betreffen, was bei Kenntniss der allgemeinen Religionswahrheiten den Schüler von diesem Alter noch besonders anzieht, was auch für den künftigen Mediciner und Juristen zu wissen wichtig und nöthig ist, nämlich eine philosophische Begründung der vorzüglichsten Glaubenslehren, die Geschichte der Religion und die Umgestaltung der vorzüglichsten Dogmen im Laufe der Jahrhunderte. Wie der Lehrer in je einer Stunde wöchentlich diesen Anforderungen genügen und den sich darbietenden Stoff vertheilen will, das bleibt billig seinem eigenen Gutachten überlassen.

B. Geschichte.

Bei dem Geschichtsunterricht in den unteren Anstalten muss sich der zu behandelnde Stoff noch nach den verschiedenen Graden der Bildung der einzelnen Schüler fügen, und es muss desshalb Vieles übergangen werden, was über der Fassungskraft der Schüler liegt. Im höhern Gymnasium dagegen sind die Schüler in einem Alter und stehen auf einer Stufe der Entwickelung, wo sie den Stoff der Geschichte, welcher ihnen deutlich dargelegt wird, auch richtig auffassen können. Eine bedeutende Anzahl von wichtigen Begebenheiten aus der allgemeinen Geschichte haben sie schon gehört, ja aus der alten Geschichte kennen sie theils durch den wiederholten Vortrag derselben, theils durch das Lesen der griechischen und römischen Schriftsteller neben den wichtigsten, Epoche machenden Ereignissen auch minder wichtige. Was ist nun die Aufgabe des höhern Gymnasiums in diesem Fache? — Es müssen zu den früher gegebenen neue Begebenheiten hinzukommen, um die Theile in ihrem Zusammenhange und dadurch das Fortschreiten der menschlichen Bildung erkennen zu lassen. Bei dem Vortrage wird an die politische Geschichte, welche die Grundlage bleibt, das Wichtigste von den Verbesserungen der Staaten, der Religion, Wissenschaften, Kunst, der Erfindungen, des Handels und Verkehrs, überhaupt dasjenige angeschlossen, was man Sitten- und Culturgeschichte nennt. Dabei macht sich zweierlei nöthig: 1. Hindeutungen auf die Quellen und kurze Kritiken derselben, besonders über die den Gymnasiasten zugänglichen Quellen der alten Geschichte. Dadurch wird Stoff zu freien Arbeiten gewonnen, die auch in der alten Geschichte nicht ausfallen dürfen. Der gute Schüler nimmt ein wahrhaftes Interesse besonders an dem, woran er seine Kraft üben kann. 2. Hinweisung auf die Geographie, vorzüglich im Mittelalter. Historische Wandcharten sind hierzu unentbehrlich. Die schon bekannten Hauptbegebenheiten werden nicht ausführlich erzählt, sondern es wird im Bezug auf sie auf die Quellen verwiesen und dadurch Zeit gewonnen, die Wirkungen der Begebenheiten auf den Culturzustand zu beleuchten. Ein kurzes Wiederholen der politischen Geschichte ist jedoch nöthig, einmal weil das Gedächtniss der Schüler gar leicht das Bewusste wieder fahren lässt, und dann weil sich immer einige Schüler finden werden, die den Forderungen für den Eintritt in das höhere Gymnasium nicht ganz genügen. Es werden dann die Zwischen-

glieder der wichtigsten Begebenheiten ausführlicher erzählt, und die feinern Verzweigungen von Ursache und Wirkung nachgewiesen, wie sie für einen Schüler von 16 bis 20 Jahren begreiflich sind, und wie sie derjenige Lehrer wird verfolgen können, welcher die Geschichte zu seinem eigentlichen Studium erwählte.

1. Dritte Classe. Alte Geschichte. Es wird zuerst kurz die asiatische Vorgeschichte vorgetragen mit Rücksicht auf Religion, Sitten, Wissenschaft, Kunst und Handel. Am Ende derselben wird ein vollständiges Bild des orientalischen Lebens gegeben. Diese Schilderung dient zugleich als Wiederholung. Dadurch bietet sich ausserdem Gelegenheit dar, eine Vergleichung mit dem griechischen heroischen Leben anzustellen und kritisch den Einfluss des Orients auf Griechenland zu würdigen. Auch in Griechenland schliesst sich an die politische die Culturgeschichte an. Die Hauptstaaten, Sparta und Athen, bilden den Mittelpunkt. Mit Alexanders des Grossen Tode wird eine vollständige Uebersicht des griechischen Lebens gegeben, und darauf die griechische Geschichte bis dahin fortgeführt, wo Griechenland unter römische Herrschaft kommt. Jetzt erst tritt römische Geschichte ein, welche durch den steten Kampf der Demokratie gegen die Aristokratie noch lehrreicher, als die griechische für die Bildung der Staaten ist, wenn der Lehrer aus der Fülle der neuern Untersuchungen nur kurz die Hauptresultate mit Verweisung auf die Quellen mittheilt. Der Einfluss der weniger bekannten Nachbarvölker (Etrusker u. s. w.) ist nur im Allgemeinen zu berühren, Griechenlands Einwirkung auf den Culturzustand ausführlicher. Bei der Verbreitung der römischen Herrschaft Andeutungen der Verfassungen und Sitten der einzelnen Völker, die karthagischen Kämpfe als wichtige Episoden eingefügt. Darauf Eintritt der Verderbniss der Römer. Mit der Alleinherrschaft Augusts wird ein Ueberblick über das römische Gesammtleben gegeben und damit der Geschichtsvortrag in dieser Classe geschlossen. — Allerdings ist das Feld, womit der Schüler dieser Classe bekannt gemacht werden soll, gross; doch wird ein umsichtiger Lehrer neben den Hauptbegebenheiten leicht diejenigen herausfinden, welche am Meisten belehrend sind. Das tiefere Eindringen bleibt dem akademischen Vortrage vorbehalten. Uebrigens ist bei dem Vortrage der alten Geschichte im Ganzen ethnographisch zu verfahren, da die einzelnen Völker in keine engere Berührung mit einander kommen, und durch das Zertheilen der Gesammtgeschichte in einzelne Zeitabschnitte keine Uebersicht über die Fortbildung der Völker gewonnen wird. *

2. Zweite Classe. Die Geschichte der Kaiser wird fortgesetzt, und nicht sowohl das Leben dieser an sich, als vielmehr in seiner Wirkung auf den Staat geschildert. Wichtigkeit der stoischen Philosophie für die Römer, und durch dieselbe das Zurücktreten ausgezeichneter Männer von den Staatsverhältnissen; daneben tritt allmälig das Christenthum in seiner Wirksamkeit bedeutend hervor. Neben dem untergehenden römischen Leben ist das germanische bemerklicher geworden, und die Schilderung desselben bietet bald den Leitfaden. Völkersturm von Osten mit Andeutungen über asiatische Verhältnisse. Stellung der Völker vor und nach der Völkerwanderung geographisch. Die Wanderungen können nur übersichtlich gegeben werden. Einrichtung der germanischen Staaten, besonders des fränkischen Reiches. Unter Karl dem Grossen Verhältniss der einzelnen Reiche. Theilung der Staaten und allgemeine Uebersicht über das nordische Leben und Treiben. Die Geschichte Deutschlands bildet dann die Grundlage, neben welcher sich noch der Orient bemerklich macht. Die Geschichte der andern Staaten wird an die deutsche angeknüpft. Die Kreuzzüge in ihren Folgen für europäische Cultur verdienen eine ausführlichere Würdigung. Uebermacht des Papstes und der Geistlichkeit. Entwickelung und Einfluss des Ritterthums. Mysticismus des Mittelalters in Religion, Philosophie und Poesie. — In diesem Zeitraume kann nur vom Anfange ethnographisch

* Herr Prof. Dr. Henne benutzt bei dem Vortrage der alten Geschichte seine chronologischen Tabellen. Sapienti sat!

verfahren werden. Die Quellen der Geschichte sind wegen des Zustandes derselben und wegen der geringen Zugänglichkeit weniger zu beachten, doch nicht ganz zu vernachlässigen.

3. Erste Classe. Die Wirkungen des Papstthums und des neuerwachten Lebens werden sichtbar. Durch die Entdeckung eines neuen Erdtheils bedeutender Fortschritt sowohl im Handel und andern bürgerlichen Verhältnissen, als in der Wissenschaft. Die Reformation tritt ein und mit ihr die Beschränkung des Papstthums, vergeblicher dreissigjähriger Kampf für dasselbe von dem Süden gegen den Norden Europa's. Eine nähere Berührung der Völker wird verursacht, aber auch eine grosse Veränderung der europäischen Verhältnisse herbeigeführt. Von den fürstlichen Familien fast allein ist das Schicksal der Völker abhängig. Das Volk hat keine Stimme, die Wissenschaft keinen Einfluss auf das Leben. In Frankreich wird theils durch die Philosophie, theils durch die drückenden Verhältnisse veranlasst ein Kampf versucht, um das Leben naturgemässer zu gestalten. Was in Amerika gelingt, glückt in Europa nicht. — Der reiche Stoff, die oft kaum bemerkbare Verknüpfung der Ereignisse, der ganz verschiedene Charakter der Geschichte machen es wünschenswerth, dass die Geschichte der neuern Zeit nur bis auf Napoleons Sturz fortgeführt werde, zumal da überdies die neueste Geschichte eine äusserst genaue Kenntniss der Kabinetspolitik voraussetzt und billig den Vorträgen auf der Universität überlassen bleibt. — Aus dieser Uebersicht ergibt sich, dass zum Eintritt in die zweite Classe des Gymnasiums genaue Kenntniss der alten Geschichte bis zur Alleinherrschaft Augusts, für den Eintritt in die erste Classe aber Kenntniss der alten und mittlern Geschichte erforderlich ist.

C. Alte Litteraturgeschichte.

Der Zweck des Vortrags der Litteraturgeschichte auf Schulen ist ein zweifacher, nämlich 1. bei den Schülern Lust und Neigung zur Lectüre der ausgezeichnetsten Schriften zu wecken; 2. die geistige Entwicklung des Volks selbst, soweit sie in Schriften vorliegt, vorzustellen, und so ein wesentliches Ergänzungsglied zu der Geschichte abzugeben, in welcher wegen der Fülle des Stoffes die Litteratur nicht gehörig beachtet werden kann. Daraus ergeben sich von selbst die Anforderungen, welche man an den Vortrag der Litteratur stellen muss.

1. Römische Litteratur. Sie wird von den ältesten Zeiten an, von den Nationalgesängen aus bis zum Aussterben der römischen Sprache verfolgt, die Verhältnisse der verschiedenen Schriftsteller zu einander, zu der Gesammtlitteratur und zu dem Volke kurz dargelegt, und die einzelnen Schriftsteller, welche ein allgemeines menschliches Interesse haben, ausführlicher beurtheilt. In dieser Weise wird es freilich nöthig, auch auf die verloren gegangenen Schriftsteller und ihren Einfluss zu sehen, wenn derselbe bedeutend war; doch ist in dieser Rücksicht immer die möglichste Kürze wünschenswerth. Von den einzelnen Schriften sind nicht, wie das in Schulen häufig geschieht, die verschiedenen Ausgaben von der *editio princeps* an aufzuführen, insofern sie auf die Umbildung des Textes einwirkten, — denn dieses ist nur für den Philologen interessant, — sondern es wird nur eine oder zwei der vorzüglichsten Ausgaben zu nennen sein, und vielleicht noch eine, welche gerade für den Gebrauch der Schüler am Genügendsten ist. Beachtet werden neben der Poesie, wo Andeutungen über den Einfluss der Griechen unumgänglich nöthig sind, die Geschichte, die Beredtsamkeit, die Philosophie. Die Schriftsteller über Geographie und Statistik, über Physik und angewandte Mathematik, die grosse Anzahl der Grammatiker, die Juristen und Kirchenväter werden kürzer behandelt werden können; doch soll der Schüler wenigstens erfahren, in welchen Fächern des menschlichen Wissens wir noch Proben der römischen Geistesthätigkeit übrig haben. — Von dem die dritte Classe verlassenden Gymnasiasten wird man erwarten können, dass er die Hauptmomente der Fortbildung und Verschlechterung der römischen Litteratur kennt, und die vorzüglichsten Schriftsteller zu würdigen weiss.

2. Griechische Litteratur. Die grosse Anzahl der griechischen

Schriftsteller lässt es kaum zu, in zwei Stunden wöchentlich während eines Jahres auf alle Rücksicht zu nehmen und sie in ihren Leistungen zu würdigen. Desshalb kann auch hier nur auf diejenigen Schriftsteller Rücksicht genommen werden, welche ein allgemeines Interesse erregen. Es bleiben also die in der römischen Litteratur schon angegebenen Schriftwerke sammt den byzantinischen Historikern ausgeschlossen; dagegen ist es wünschenswerth, auf die Scholiasten der alten Schriftsteller bei den Werken selbst Rücksicht zu nehmen, zu welchen sie gehören, da von diesen Scholiasten auch der noch nicht gar sehr geübte Schüler bei seiner Lectüre Gebrauch machen kann.

D. Griechische und römische Alterthümer.

Die Vorträge über griechische und römische Alterthümer können keineswegs dem allein gewidmet werden, was man sonst unter diesem Titel in den höhern Lehranstalten vortrug, nämlich die Gebräuche dieser beiden Völker, welche bei der Geburt eines Kindes und so fort bis zum Tode des abgelebten Greises beobachtet wurden. Vieles dahin Gehörige kommt bei der Erklärung der alten Schriftsteller vor, und der Schüler kann sich leicht darüber unterrichten, da in dieser Rücksicht geschriebene Lehrbücher nicht selten sind. Vielmehr sind diese Vorträge vorzüglich dem Verhältniss des Staates zu widmen, von dem die Schüler nur mit Mühe sich ein genügendes Bild erwerben können, das doch zum Verständniss der alten Schriftsteller unumgänglich nöthig ist. Nächstdem verdient das Kriegswesen eine kurze Erwähnung. Da jedoch über dasselbe bei der Erklärung der Historiker schon vielerlei vorgekommen sein muss, so ist es möglich, hier etwas kürzer zu verfahren, und dagegen den religiösen Cultus der Alten ausführlicher zu betrachten, in dem sich der antike Geist in seiner Heiterkeit und Sinnlichkeit am charakteristischsten ausspricht. Unter dem Privatleben endlich ist zugleich die geistige Thätigkeit, die charakteristische Sinnesart und der Erwerb zu verfolgen. Sollte es möglich sein, was wegen der Beschränktheit der Zeit nicht wahrscheinlich ist, eine kurze Darstellung der griechischen Kunst und die Nachklänge derselben bei den Römern zu geben, so wäre in diesen den griechischen und römischen Alterthümern gewidmeten Stunden alles geleistet, was man erwarten könnte. *

E. Mathematische und Naturwissenschaften.

a. Mathematik.

Der mathematische Unterricht hat sich das Ziel zu setzen, den Schüler zu befähigen, auf der Hochschule allen Cursen über höhere Mathematik und mathematische Naturwissenschaften folgen zu können, so weit nämlich dieses Ziel bei der Zahl der diesen Fächern am Gymnasium gewidmeten Stunden wird erreicht werden können. **

---

* Nach einem Beschluss des Erziehungsdepartements sind schon seit Jahren die griechischen und römischen Alterthümer aus der Zahl der Unterrichtsgegenstände des höhern Gymnasiums ausgestrichen.

** Durch sehr unglückliche Verhältnisse wurde der mathematische Unterricht eine längere Zeit hindurch gänzlich gestört, und der Lehrer der Mathematik am 17. März 1843 von seiner Stelle abberufen. In Folge davon ist nun verordnet, dass in diesem Fache vierteljährliche Classenprüfungen stattfinden sollen, und zugleich sind durch eine besonders hierzu ernannte Commission die Fächer etwas anders auf die Classen vertheilt, nämlich in der untersten Classe werden im Sommer drei Stunden auf das erste und dritte Buch der Stereometrie, zwei auf ebene Trigonometrie und eine auf algebraische Verwandlungen nach Meier-Hirsch, auf Kettenbrüche und unbestimmte Gleichungen verwendet. Im Winter sind drei Stunden dem zweiten und vierten Buche der Stereometrie gewidmet, zwei der Fortsetzung der ebenen Trigonometrie und der sphärischen Trigonometrie, und in einer werden alle bisher behandelten Theile der Algebra wiederholt. Von den drei Stunden der mittlern Classe wird im Sommer eine Stunde den Anfangsgründen der analytischen Geometrie gewidmet, und in zweien der binomische Lehrsatz und seine Anwendung behandelt. Im Winter sind

In der untersten Classe wird das erste Vierteljahr wohl auf Wiederholung und Befestigung der beim Eintritt vorausgesetzten Kenntnisse verwendet werden müssen. In dem übrigen Theile des Jahres wird sich der Unterricht in zwei Curse, jeder von drei Stunden, theilen. In dem einen hat der Lehrer beide Trigonometrieen zu vollenden und den Schüler sowohl mit der Behandlung trigonometr. Instrumente, als mit trigonometr. Rechnungen bekannt zu machen; in dem andern Curse wird die Algebra fortgesetzt und in Verbindung mit ununterbrochenen Uebungen bis zur allgemeinen Theorie der Gleichungen fortgeführt.

Die für die mittlere Classe ausgesetzten drei Stunden lassen es nicht zu, den Schüler in einen neuen Theil der Mathematik einzuführen, da nothwendig die Algebra fortgesetzt werden muss, wenn das früher Erworbene nicht verloren gehen soll. Es kann nun in diesen drei Stunden der Unterricht bis an die Grenzen der Differenzialrechnung fortgeführt werden, so dass der Schüler beim Eintritt in die obere Classe die ganze niedere Algebra vollendet haben wird.

In der obersten Classe würde sich daran am besten eine Einleitung in die Infinitesimalrechnung anknüpfen; allein es muss der Schüler nothwendig auch in die Lehre der Kegelschnitte und die algebraische Behandlung der Geometrie eingeführt werden, und für beides sind die festgesetzten zwei Stunden nicht hinreichend; ja es wird selbst der Unterricht in den Kegelschnitten und der analytischen Geometrie, wenn man die ganze Zeit darauf verwendet, nur sehr beschränkt ertheilt werden müssen; und nur ein höherer wissenschaftlicher Standpunkt des Lehrers und viele pädagogische Kunst werden das mathematische Studium aufrecht zu halten vermögen.

b Mathematische Geographie.

Es soll dieser Unterricht dem Schüler vorzugsweise als Vorbild mathematischer Behandlung der Naturwissenschaften gelten, und ihm also theils als Aufmunterung zu den rein mathematischen Studien, theils als Propädeutik für das Studium der Natur dienen. Anwendung von Mathematik ist daher zu suchen, und wo es nur angeht, ist sie anzubringen; ihr ausweichen, wie es oft auf Gymnasien geschieht, heisst die Bedeutung dieses Lehrstoffes ganz verkennen. Nothwendig muss dem eigentlichen Curse eine kurze sphärische Astronomie vorangehen, und der Schüler muss um die im vorigen Jahre erlangte Fertigkeit im Gebrauch trigonometrischer Instrumente auch auf astronomische Beobachtungen anwenden lernen. Dem Unterrichte zur Seite gehen fortlaufende Uebungen in sphärisch-trigonometrischen Rechnungen. *

c. Naturlehre.

Es sind diesem Fache vier Stunden in der obersten Classe eingeräumt worden. Ein einigermassen vollständiger Lehrcurs über Naturlehre, wie er von einem wissenschaftlichen Gymnasium verlangt werden kann, würde indess diese Stundenzahl für zwei Jahre fordern, nämlich: ein halbes Jahr für Statik, ein Jahr für Physik, ein halbes Jahr für Chemie. Da man auf die Hälfte dieser Zeit beschränkt ist, so wird es am Gerathensten sein, sowohl Statik als Chemie aufzuopfern, und die ganze Zeit der Physik zuzuwenden. Der Unterricht hat, wie der in der mathematischen Geographie, den doppelten Zweck, einerseits den Schüler mit dem Gegenstande der Wissenschaft bekannt zu machen, anderseits ihn für ein gründliches Studium der Naturwissenschaft vorzubereiten. Jede Spielerei mit Experimenten ist streng zu untersagen, und dagegen, so viel als der Standpunkt der Schüler es gestattet, mathematische Behandlung zu fordern.

---

zwei Stunden den Kegelschnitten und eine der allgemeinen Theorie der Gleichungen bestimmt. Die zwei mathematischen Stunden der obern Classe werden im Sommer zur Fortsetzung der Kegelschnitte und der allgemeinen Theorie der Gleichungen benutzt, und im Winter werden die wichtigsten Sätze der Stereometrie, Trigonometrie und der Kegelschnitte, so wie die Algebra wiederholt.

* Der hochverdiente Lehrer Herr Prof. Dr. Bernh. Studer benutzt für den Unterricht sein im Drucke erschienenes Compendium.

d. Naturgeschichte.

Auch in diesem Fache erlaubt die Kürze der Zeit und der gänzliche Mangel an Vorbereitung der Schüler keinen vollständigen Unterricht, und der Lehrer wird grosse Schwierigkeiten finden, zwischen der doppelten Gefahr, oberflächlich zu werden oder durch Trockenheit den Schüler zurückstossen, das Wahre zu treffen. Das erste Jahr wird auf Zoologie verwendet werden können; der zweite Sommer und der Winter bis etwa Neujahr auf Botanik, und der Rest des Jahres wird wohl am Zweckmässigsten zu einer allgemeinen Uebersicht und Einleitung in die Naturgeschichte der drei Reiche benutzt werden. Ein specieller Vortrag über Mineralogie ist nicht anzurathen, einerseits weil den Schülern die nöthigen chemischen Vorkenntnisse abgehen, anderseits weil man schwerlich einen Lehrer finden würde, der im Stande wäre, alle drei Fächer gründlich vorzutragen.

Dies ist der Lehrplan des Berner höhern Gymnasiums, durch dessen Mittheilung wir einen nicht unbedeutenden Beitrag zur Gymnasialmethodik gegeben zu haben glauben. Die Lehrer, welchen die Verwirklichung desselben übertragen ist, stehen fast alle in den kräftigsten Jahren, sind von dem besten Willen beseelt und beklagen nur, dass die Stellung des Gymnasiums zu der hiesigen Hochschule nicht so ist, wie sie sein sollte, indem nur von den zukünftigen Theologen für den Eintritt in dieselbe ein Gymnasialzeugniss der Reife gefordert wird, nicht aber von den Juristen und Medicinern. Wir werden später auf diese und andere Erscheinungen zurückkommen und theilen nur noch eine tabellarische Uebersicht über die Vertheilung der Fächer und der Stundenzahl auf die drei Classen mit:

Lehrfächer.	Unterste Classe.	Zweite Classe.	Oberste Classe.	Stundenzahl der Fächer.
Griechische Sprache . . .	6	6	6	18
Griechische Litteratur . .	—	2	—	2
Lateinische Sprache . . .	7	7	7	21
Lateinische Litteratur . .	2	—	—	2
(Griechische und römische Alterthümer	—	—	2	2)
Hebräische Sprache . . .	—	3	2	5
Deutsche Sprache und Litteratur	3	2	2	7
Französische Sprache und Litteratur	2	2	2	6
Mathematik	6	3	2	11
Mathematische Geographie .	—	2	—	2
Physik	—	—	4	4
Naturgeschichte	2	2	—	4
Elemente der Philosophie .	—	—	3	3
Religion	1	1	1	3
Geschichte	2	2	2	6
	31	32	(33) 31	(96) 94

Schwyz. Sonntags, am 16. Juni, fand in Schwyz der feierliche Einzug der Jesuiten in das neuerbaute Pensionat Statt. In der neuen Kirche wurde der erste Gottesdienst gehalten, der Abt von Einsiedeln hielt das Hochamt, und Commissarius Suter die Predigt. Die Kirche konnte kaum die Hälfte des aus allen Gegenden zusammengeströmten Volks fassen. Nächstens Näheres über das Pensionat.

Solothurn. Der Gemeinderath der Stadt Solothurn hat im Juni auf den Antrag von einem Herrn Theodor Scherer beschlossen: es solle den städtischen Waisenbehörden in Zukunft nicht mehr erlaubt sein, Knaben bei protestantischen Meistern in die Lehre zu thun.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

Begriff und Entwickelung des Gewissens und der Gewissenhaftigkeit.

Eine erzieherische Abhandlung.

Von *Heinrich Langethal.*

Die nachstehende Abhandlung bildet einen Abschnitt aus der noch ungedruckten Fortsetzung des Werkes: „der Mensch und seine Erziehung, dargestellt von H. Langethal. Jena, bei Luden, 1843 und 1844. Das erste Bändchen dieses Werkes führt ausser jenem allgemeinen noch den besondern Titel: „Die Natur des Menschen im Zusammenhange mit der allgemeinen Natur.“ Das zweite Bändchen führt gleichfalls noch den besondern Titel: „Das Kind in seinen drei ersten und bedeutendsten Lebensjahren, oder die erste Kindheit des Menschen.“

Es ist mir eben so tiefe als klare Ueberzeugung, dass das Ziel unserer gegenwärtigen Zeit, der neue Keim einer durch Jahrhunderte gereiften Frucht, in folgendem besteht:

Die in sich bewusste, unbedingte Einheit, Gott, sein der Schöpfung eingebornes Wesen und Gesetz, so wie sein in demselben ewig begründetes und ewig fortbestehendes Walten, soll in allen Erscheinungen, Zuständen und Verhältnissen des Lebens, wie der Natur-, so besonders des menschlichen Lebens, klar nachgewiesen und erkannt werden. Von dieser Einheit in allem Leben soll unser Geist, Gemüth und Wille durchdrungen, und unser gesammtes Thun und Handeln geweiht und geheiliget werden. Jede Einzelheit soll in dieser Vergliederung ihrer wahren Natur nach erkannt und anerkannt werden. So soll vor allem der Mensch nach seiner wahren Natur, alle Zustände und Verhältnisse desselben nach ihrer wahren Natur, und zwar wie diese Natur in der ursprünglichen Verbindung mit der Einheit alles Lebens steht, Anerkenntniss finden. Auf diesem Grunde allein ersteht die wahre Einigung in unserm gemeinsamen Leben, die wahre Kraft unsers Volkes, die Blüthe unsers theuern Vaterlandes, das Gedeihen der Menschheit. Alle Vereinzelung und Zerrissenheit im Denken, Fühlen, Wollen und Handeln der wahrhaft Strebenden muss fallen, ein auf jenem Grunde ruhendes, innerlich zusammenhangendes tief verbundenes Leben ist der Preis, der um alles errungen werden soll!

Dass dies Wahrheit sei, scheinen die so stark hervortreten. den Erscheinungen unserer Zeit, welche alle Religion des Lebens schlechthin verläugnen, und aufs Entschiedenste gegen das Dasein einer ausser der Schöpfung bestehenden Gottheit kämpfen, geradezu zu verneinen. Ebenso die vielen aus solcher Denkungsweise entstandenen, im Uebermaasse verderbten, bodenschlechten Bestrebungen unsrer Zeit. Wer weiss aber nicht aus der Geschichte alles Lebens: wo das Licht siegend hervorbricht, kämpft die Finsterniss am erbittertsten; dieser Kampf ist der geheime Vernichtungsschauer, welcher jener Menschen Mark und Bein durchdringt. Diese Erscheinungen in solcher Stärke sind gerade der sicherste Beweis, dass die Stunde ihres Todes geschlagen, und dass der Sieger schon auf dem Kampfplatze erschienen sei. Dass dieser siegende Geist des Lebens aber da sei, welcher lebendig Strebende fühlt das nicht in den tiefen Regungen seines Innersten! Wem wird dieser Geist nicht sichtbar in all dem regen und aufrichtigen Verlangen nach lebendigem Verein in jeder Richtung und Beziehung des Lebens! Dass seine Macht noch verborgen und von geringem äussern Umfange sei, dass darum noch manche bittere Stunde des Kampfes bevorstehe, muss zugegeben werden; aber wahr bleibt: eine neue Stunde der Weltenuhr hat geschlagen! Das Urewige, das einst in dem Menschensohne in die Erscheinung trat, es soll in neuer Verjüngung und Entwickelung unsern Geist, Gemüth und Willen durchdringen, unser gesammtes Leben weihen! Der Christ soll in uns eine neue Gestalt gewinnen: tiefer eindringen sollen wir in den Geist des alten, aber ewigneuen Evangeliums *durch Erforschung der wahren Natur des Lebens!* Je mehr wir die unabweislichen Bedürfnisse und Forderungen unsers inwendigen Menschen vernehmen, destomehr werden wir das Christenthum als die dringendste Nothwendigkeit für unser Leben, als unsre rechte und wahre Kraft erkennen. Das Christenthum ist Grund und Quelle des wahren Organismus, das ist des alldurchdringenden Zusammenhangs alles Lebens! Und das ist, was uns Noth thut, was unser Geist bewusst oder unbewusst unabweislich sucht, und was, sofern er es auch erst in Ahnungen findet, ihn schon mit Seligkeit beglückt.

Aus diesem Geiste und Leben ist das vorerwähnte Buch entsprungen; wie schwache Erweisungen desselben es auch enthalten mag, Hindeutungen werden es doch sein. Wie darf ich nun aus dem innern Lebenszusammenhange eines Buches einen einzelnen Abschnitt zur Mittheilung herausheben? Wenn gleich dieser Abschnitt, wie jeder andere, als ein Zweig aus dem Lebensgedanken des Ganzen hervorgewachsen ist, so ruht er dennoch mehr oder weniger auf allgemein anerkannten Wahrheiten. Darum wird er auch in dieser Vereinzelung sein Verständniss in sich tragen. Wir wenden uns darum zu unserm Gegenstande.

Wenn wir erörtern wollen: was *Gewissen* und

Gewissenhaftigkeit sei, wie das Gewissen in dem Kinde entwickelt werden, und wie das Kind nun dazu, dass es an seinem Gewissen hafte oder festhalte, zur Gewissenhaftigkeit erzogen werden soll, so gilt es vor allem zuerst folgender Frage: Was ist das, was dem Kinde, dem Menschen Gewissen oder Forderung des Gewissens werden soll? Was ist es überhaupt, das der Mensch thun, wornach er sein Leben bestimmen, was ihm Gesetz des Lebens werden soll? Es kann aller Forschung zufolge nichts anderes sein, als was eben so der besondern Natur des Kindes, des Menschen als der allgemeinen Natur alles Lebens entspricht und ihr gemäss ist. Nichts anders kann es sein, als was Gott selbst ursprünglich zum Lebensgrund, zur Natur des Menschen und der ganzen Schöpfung gemacht hat, und was durch seine Hülfe bis zur jetzigen Stufe der Bildung sich entwickelt hat. Es ist das *Wesen* alles Lebens; dieses soll in uns Bewusstsein, gleichsam lichtes Wesen, Wissen werden; das Wissen soll aber nicht nur unsern Geist, als erkennendes Vermögen, sondern auch unser Gemüth, das Vermögen für geistiges Fühlen, durchdringen, es soll Ueberzeugung, Gewissheit in uns werden; es soll darum auch den Grund unsers ganzen Strebens und Willens enthalten; es soll *Gewissen* werden! (Unsre tiefsinnige Sprache, welche den nach Wahrheit Forschenden so oft auf ganz unerwartete Weise überraschende Bestätigung des Erkannten darbietet, thut es auch hier; denn sie führt uns in dem Worte Gewissen auf den Stamm Wissen, und auf die Wurzel Wesen, als den Inhalt alles wahren Wissens.)

Wie aber gelangt nun das Kind zur Kenntniss dieses Wesens und der Forderung desselben? Wohl hat das Kind einen Zug in sich, den Lebenszug seiner Natur, seinen Naturtrieb, durch welchen es im Anfange seines Lebens, sowohl in Beziehung auf seine leibliche als geistige Entwickelung, das Naturgemässe erfasst. Aber dieser Zug und Trieb in ihm ist völlig bewusstlos, ganz dunkel. So wie darum das geistige Leben des Kindes mehr hervortritt, so verursacht das anfangs vorwaltend äussere Wahrnehmen und Kennen des umgebenden Lebens und der daraus entspringende Reiz: dass das Kind leicht auch nach dem Naturwidrigen und Verderblichen verlangt und dem Naturgemässen sich widersetzt. Es will z. B. die Lichtflamme fassen, mit der glänzenden Scheere spielen; und umgekehrt will es sich nicht reinigen lassen u. s. w. Wie lernt es nun das Naturgemässe kennen? — Zunächst nicht durch sich selbst.

Aus dem Etwas, welches das Kind anfänglich um sich wahrnimmt, gestaltet sich allmälig seine Welt: es nimmt die einzelnen Dinge und Erscheinungen wahr! Bald aber entstehen in dem Kinde Ahnungen von dem Heiligen, das in dieser Welt, namentlich in seinen Eltern, da ist und besteht. Die Entfaltung dieser

Ahnungen richtet sich einmal danach, wie dieses Heilige in seinen Eltern ausgebildet ist, dann nach der Fähigkeit des Kindes dafür. So wie es also vermittelst seiner Sinne durch seinen Geist äussere Wahrnehmungen von den umgebenden Dingen bekommt, so bekommt es unmittelbar durch seinen Geist Ahnungen von dem Geistigen, das in allem Leben webet und ist. Jene sinnlichen Wahrnehmungen und diese Geistesahnungen sind die beiden Pole, innerhalb deren seine Weltanschauung sich bildet. Diese Ahnung des Geistigen und darum Heiligen, welche sich in Beziehung auf seine Eltern als gläubige Scheu vor ihrem innern Leben zeigen, sind der Keim für das Kennenlernen dessen, was das Kind soll. Dazu aber, dass dieser Keim sich entwickele, bedarf es der Vermittelung der Eltern. Sie treten bestimmend in das Leben der Kinder ein und sprechen das bedeutende Soll aus. Und die Kinder, eben vermöge ihres unbewussten Glaubens an die Eltern, nehmen dieses Soll als das Naturgemässe, als das an sich Gute in sich auf. Jede Zustimmung der Eltern gilt ihnen als die Bestätigung ihres Thun, jede Missbilligung als Verbot. Woher sollte das Kind irgend einen Grund zur Beurtheilung des ihm Gebotenen oder Verbotenen haben? Einen klaren Beweis, wie das Kind das Handeln der Eltern gegen sich, und namentlich ihr Gebieten und Verbieten, ihr Warnen und Strafen als das an sich Wahre und Gute aufnimmt, können wir in seinen Spielen sehen, z. B. mit seiner Puppe, oder mit seinen Genossen, wenn es „Vaters und Mutters“ mit ihnen spielt. Ganz so wie wir gegen das Kind handeln, werden wir auch das Kind gegen seine Puppe oder seine Genossen handeln sehen, — darin im Spiegel uns selbst erblicken. Noch unmittelbarer finden wir dies in den Urtheilen, in welchen zum Beispiel die ältere kleine Schwester sich gegen den noch jüngern Bruder ausspricht, wie sie ihm die von den Eltern gerügten Unarten verweist.

Was von den Eltern als Gebot oder Verbot ausgesprochen ist, wird darum noch nicht von den Kindern festgehalten. Das Kind dieses Alters wird noch zu sehr von der Gegenwart beherrscht, als dass man dieses hoffen könnte. Darum muss bei gleicher Veranlassung dieselbe Forderung wiederholt ausgesprochen werden. Dies mag wohl mit grösserm Nachdrucke geschehen, aber nicht mit dem Unwillen, als habe das Kind geflissentlich so gehandelt. Gewöhnlich erst durch mehrmalige Wiederholung derselben Thatsache wohnt es sich dem Kinde ein, dass hier für sein Leben ein Gesetz zu beachten sei. Je mehr aber in dem Kinde die Vorstellungen von dem Verhalten der Eltern zu seinem Thun sich entwickeln, je mehr es also kennen lernt, wie es nach den Forderungen der Eltern thun und leben soll: um so mehr erhält die heilige Scheu vor seinen Eltern ihre Bestimmtheit und Richtung.

Das Wissen der Forderungen der Eltern, ihre Gebote und

Verbote, geeint mit der in ihm wohnenden heiligen Scheu gegen seine Eltern, ist das Gewissen des Kindes.

Und wie das Kind Forderungen an sein Leben jetzt durch seine Eltern, später zugleich durch seine Lehrer erfährt, so lernt es sie je länger je mehr selbst kennen; und die heilige Scheu gegen seine Erzieher dringt immer mehr zu ihrem Grunde, wird Ehrfurcht gegen Gott. Es ist darum das Gewissen nicht etwa eine besondere Kraft, ein für sich bestehendes, abgesondertes Vermögen, eben so wenig wie etwa das Wahrnehmungsvermögen, das Gedächtniss, der Verstand u. s. w. Sondern das Gewissen ist wieder der Geist selbst, und zwar, sofern er die höhern Forderungen für sein Leben vernommen hat und davon im Gemüthe durchdrungen ist. Das Gewissen ist der Geist als Gewisssein über das, was zu thun, wie zu leben ist. Darum ist das Gewissen der innere, stets uns begleitende, stets sich in uns erneuende Richter über unser Leben, der uns zustimmt oder uns straft, je nachdem wir den uns bewussten Forderungen nachkommen und nachgekommen sind, oder nicht.

Darin ist begründet, dass das Gewissen von unsrer geistigen Entwickelung abhängt und mit ihr sich stetig verändert.

Darum hat nicht nur jeder Mensch ein eignes, von allen andern verschiedenartiges Gewissen; sondern jeder Mensch hat wieder in seinem eignen Leben auf den verschiedenen Entwickelungsstufen desselben ein verschiedenes. Ja, das Gewissen eines Menschen wird auf jeder Stufe seines Lebens reger oder matter und träger sein, je nachdem sein Geist wach oder schläfrig und träge ist. Wohl ist der Grund für alle Zustände und Veränderungen des Gewissens der gleiche, nämlich die eine Forderung, welche aus der von Gott gegebenen Natur der Schöpfung, aus Gottes Wesen und Walten hervorgeht; immer liegt dem Gewissen zum Grunde das lebendige Walten und Wirken Gottes in unserm Geiste; aber ganz verschieden verhält sich der erkennende Geist zu diesem Walten und Wirken Gottes in uns. Um nicht von dem Gewissen eines Karaiben und Kannibalen zu beginnen, sondern in unsrer Welt stehen zu bleiben, in welcher doch der in Christus erschienene Geist der Menschheit Grund und Boden gewonnen hat, und keiner von uns ohne diesen segnenden Einfluss bleibt: welch ein ungeheurer Abstand und Unterschied der Gewissen! Und wieder welch ein Unterschied unsres eignen Gewissens in den verschiedenen Zeiten unsers Lebens!

Jeder bedeutende Uebergang zu einer neuen Epoche unsers Lebens muss darum nothwendig mit Gewissenskämpfen verbunden sein. Diese werden ganz besonders dann eintreten, wenn wir nicht treu auf dem vom Geiste geforderten neuen Pfade vorwärts schreiten. Unterlassen wir nun gänzlich oder doch vorwaltend, diese Geistesforderungen zu verwirklichen und dadurch Bewährung derselben zu erhalten: so verfallen wir unrettbar wieder in das

Alte zurück. Das ist der Schlüssel für eine Menge sonst unerklärbarer Lebenserscheinungen. Solche Zurückgefallene sind dann aber die grössten Feinde des Fortschritts, indem sie meinen: weil sie (wegen ihrer Untreue) hier keinen Durchgang gefunden, so gäbe es nun auch keinen.

Dass das Gewissen auf der Entwickelung unsers erkennenden Geistes beruht, also Ahnung oder Erkenntniss des Rechten voraussetzt, geht auch aus Folgendem klar hervor:

Haben wir irgend eine Wahl zu treffen, wir sind aber völlig unklar über das, was eigentlich geschehen sollte, so schweigt auch unser Gewissen völlig und ganz. Um nun das Rechte zu erfahren, hilft uns nicht, dass wir in Gott völlig ergeben sind, dass wir keinen andern Wunsch und Willen in uns haben, als die Forderung Gottes zu erfüllen. Unser erkennender Geist muss hervor, er muss in Gott das Leben klar beleuchten, nach seinen Umständen, wie sie von Gott gegeben sind, und nach seinem Ziele, wie es in Gott ruht. Erst, nachdem wir so gefunden, womit unser Geist völlig einstimmt, und wovon unser Gemüth ganz durchdrungen ist, erst jetzt ist es uns Gewissenssache geworden; und sofern unser Leben der gewonnenen Erkenntniss nachkommt, stimmt unser Gewissen mit uns überein, im entgegengesetzten Falle straft und richtet es uns.

Um diese Erklärung des Gewissens noch mehr ins Licht zu setzen, stehe hier eine entgegengesetzte. Heinroth sagt in seinen „Vorträgen über Erziehung“ S. 4: „Wir sehen an den Thieren, dass sie für ihre Triebe ihren sichern Weiser haben an dem Instinkt, der sie nie irren, nie das Falsche ergreifen lässt. Sollte der Mensch einen solchen Weiser für seine Grundtriebe entbehren? Beobachten wir uns selbst, so müssen wir gestehen, dass dem nicht so ist. Wir finden in uns allerdings einen Weiser für unser Begehren, Denken, Thun, wir sind uns dieses Weisers, wie unser selbst, bewusst, und nennen ihn Gewissen, weil er uns auf das Gewisse und Untrügliche, oder mit andern Worten, auf das Wahre und Rechte hinweist.“ Ferner heisst es daselbst S. 10. „Das Gewissen ist die Stimme des Geistes, die Stimme der Freiheit und des vollkommenen Lebens. Wir vernehmen diese Stimme durch den innern Sinn, den wir Vernunft nennen, wie das Thier die Stimme des Lebens für sein beschränktes Dasein durch den Instinkt vernimmt. Der Instinkt ist die Vernunft des Thieres; die Vernunft ist der Instinkt des Menschen. Aber die Vernunft des Thiers ist in das Dunkel des Gefühls gehüllt, der Instinkt des Menschen ist an das Licht des Bewusstseins und darin zur Erkenntniss verklärt.“ In diesen, wenn gleich noch so scheinbaren Worten ist ein bedeutender Irrthum verborgen: das Gewissen ist hier als ein schon fertig in uns Gegebenes dargestellt, das wir nur zu vernehmen und zu erkennen haben. Dann hätte es der Mensch leicht, und nie würde von einem Gewissenskampfe die Rede sein. Diese Ansicht

widerstreitet aber völlig der durchaus werdenden Natur des Menschen und seines Geistes. Das Höchste im Menschen wäre dann ein für immer schon Gewordenes und in sich Fertiges. So ist es aber nicht. Heinroth verwechselt Gewissen mit Wesen. Ja dieses ist in uns als ein für immer Gewordenes und in sich Fertiges. Ehe aber Wesen Gewissen werden kann, muss es zuvor Wissen werden und zur Gewissheit sich steigern. Dieses aber geschieht auf folgende Weise: Der Geist des Menschen richtet sich als Verstand und Vernunft sowohl unmittelbar auf die Dinge der Erscheinung und auf die in aller Erscheinung wirkende Lebenskraft und auf den Grund dieser Lebenskraft selbst, als auch auf das durch die Menschheit darüber schon Erkannte. So entstehen die Ahnungen über die Natur oder das Wesen des Lebens. Diese Ahnungen bringt sich der Geist immer mehr zur Klarheit; so entsteht die Erkenntniss. Was der Geist so vernommen, sei es erst als Ahnung, oder schon als Erkenntniss, und womit er ganz in sich übereinstimmt, so dass es zweifellos sein Gemüth durchdringt: das ist ihm Gewissheit geworden, und wird ihm als Grund seiner Strebungen das Gewissen; denn es ist das Gewisse seines Geistes. Wenn dies nun der Natur oder dem Wesen des Lebens wirklich entspricht, so wird es ihm auch, falls er nicht zurücksinkt, für immer das Gewisse und Wahre, somit Gegenstand seines Gewissens bleiben, wird nur immer höhere Bestätigung und Klarheit erhalten. Im entgegengesetzten Falle, wofern irgend wie eine Täuschung stattgefunden, wird es sich verändern. Eben so wird, wo jetzt noch völliges Unbewusstsein herrscht, durch fernere Entwickelung des Geistes Bewusstsein und somit Gewissen neu entstehen.

Die unaussprechliche Wichtigkeit dieser Erkenntniss für Erziehung unsrer Kinder, so wie für die Leitung unsres eignen Lebens, wird wohl einleuchten; denn nun erst tritt die ganze Bedeutung unsers denkenden Geistes hervor, und dass die allbestimmende und allrichtende Kraft des Menschen, sein Gewissen, durchaus nur ein Ergebniss der fortwährenden Entwickelung seines Geistes ist.

Weil in dem Kinde der Geist noch so wenig entwickelt ist, und weil ihm in seinen Eltern der entwickelte Geist und das entwickelte Leben in allem entgegentritt: darum herrscht in dem Kinde der glaubende Zug zu seinen Eltern. Was die Eltern ihm gebieten oder verbieten, ist darum dem Kinde Wahrheit und Gewissheit, wird sein Gewissen. Die Eltern sind es, welche das Gewissen des Kindes bilden! Welche Pflicht für sie, sich an das Wesen zu halten, d. h. selbst gewissenhaft zu sein, so dass in all' ihrem Verhalten und Fordern die Natur selbst spricht. Denken wir uns ein gewissenloses und darum unstetiges und sich widersprechendes Verhalten und Bezeigen der Eltern gegen ihr Kind, was wird die nothwendige, unabänderliche Folge sein? Vernichtung jedes glaubenden Zuges im Kinde zu den

Eltern, Zerstörung aller heiligen Scheu, Entstehung ganzlicher Gewissenlosigkeit! Wie dürfen wir uns wundern, so schreckliche Folgen zu sehen, wenn solche wirkende Ursachen da waren? —

Darum wendet hohe Sorgfalt an, ihr Eltern, und später ihr Lehrer, dass ihr klar seid in dem, was die Natur des Lebens von dem Kinde fordert!

Nur dadurch wird es euch möglich, dass ihr stets das wesentlich Gleiche fordert, so dass sich in dem Geiste eures Kindes das, was sein Lebensgesetz sein und werden soll, ungestört bilden kann. Und nur dadurch wird es euch möglich, dass ihr dies auch mit Bestimmtheit fordert, damit sich dieses Lebensgesetz bestimmt und klar in dem Kinde bilde. Wenn ihr etwas mit Gleichgültigkeit oder Unbestimmtheit gebietet oder untersagt, wie soll dies doch bei dem vollen Lebensdrange des Kindes ein genügender Beweggrund für sein Handeln werden? Ebenso wenn ihr etwas von euern Kindern gefordert habt, und ihr haltet nun nicht darauf, wie soll dann in ihnen Gewissenhaftigkeit sich gründen? Die Vorstellung in ihnen von der Bedeutung eurer Forderungen kann nur sehr gering sein. Und die Scheu, eure Gebote zu übertreten, kann nur oberflächlich werden: die Untreue des Lebens nimmt in euern Kindern Wohnung. Darum kann nicht genug gesagt werden: bevor ihr etwas fordert, bedenkt euch wohl, damit ihr es denn auch festhalten könnt!

Diese Mahnung erhält noch ungleich mehr Bedeutung in Beziehung auf das zukünftige Leben des Kindes. Aus dem Frühern geht hervor, dass das Kind in seiner Fortentwicklung immer mehr zu einem selbsteigenen Urtheile über das Natur- und Wesengemässe gelangt, also selbst beurtheilen lernt, was es thun soll, und was nicht. Wie nun, wenn das Kind eure Forderungen nicht in der Natur des Lebens begründet findet? Wofern es sich darin irrt, so wird dem zu helfen sein, vor allem durch euch; und sollte es euch nicht gelingen, so wird das Leben durch seine Schickungen selbst schon das Rechte zeigen. Aber wofern das Kind nun nicht irrt, sondern finden muss, dass ihr gegen seine und die gesammte Natur fordert und handelt? Welch eine Zersetzung beginnt jetzt in euerm Kinde, zuerst und vor allem in seinem Verhältnisse mit euch! Denn inwiefern es das findet, insofern ist es um die Einheit mit euch gethan; und es beginnt eine Widersetzlichkeit, deren Macht zu bändigen, oder nur zu beschwichtigen ihr vergeblich eine Kraft in euch sucht. Und in welchen Widerstreit kommt nun das Kind in sich selbst! — Heil dem Kinde, welches, wenn es zum eignen Bewusstsein über die Forderungen des Lebens erwacht, aus eigner Selbstbestimmung da fortfahren kann, wo die Eltern es hingeführt: Ein nicht auszusprechender Segen ruht auf einem solchen Verhältniss zwischen Eltern und Kind!

Vorhin wurde die in Gleichgültigkeit begründete Un-

bestimmtheit beim Gebieten und Verbieten getadelt. Ebenso tadelnswerth ist umgekehrt die Gereiztheit. Diese pflegt vorzüglich dann einzutreten, wann Forderungen öfters nicht erfüllt worden sind. Indem aber die Erziehenden in dieser Stimmung selten das rechte Maass treffen, also ungerecht gegen die Kinder werden, so kann dadurch nur Niedergeschlagenheit, Misstrauen, Trotz hervorgerufen werden, gerade das Entgegengesetzte von dem, was bezweckt worden. Es ist darum unabweisliche Forderung, dass die Erziehenden in solchen Fällen so schnell als möglich sich zu fassen, und im Grunde des Lebens die tiefere Ruhe zu erringen suchen. Der ruhige Ernst, das aus dem Wesen stammende stille Wort wird unaufhaltsam auch zum Wesen des Kindes dringen.

Vor allem aber sollen wir uns hüten, bei unsern Forderungen die Gründe dafür dem Kinde auszusprechen. Denn anstatt dass das Kind sogleich handeln sollte, wird es dadurch geradezu aufgefordert, über diese Gründe und somit über die Berechtigung der Forderung nachzudenken. Hiemit wird aber das Kind sogleich in verkehrtes Leben versetzt: es denkt, wo es handeln sollte. Findet es nun in diesen Gründen etwas, das es anzweifeln kann, so ist es völlig um den Gehorsam gethan. Dass es aber solches nur gar zu leicht finden wird, ist wohl begreiflich; denn nicht nur treibt es das Unbeliebige der Forderung dazu an, sondern sein beschränkter Verstand wird es meist gar nicht anders vermögen. Solches Anzweifeln der Forderungen trägt sich dann auch auf das Verhältniss zu andern Menschen über, vor allem aber auf das Verhältniss zu Gott. Der Mensch gewöhnt sich dann, jede Forderung, wie sie Namen haben mag, über ihre Begründung und Berechtigung anzuzweifeln. So verschwindet die gesunde, frische That, und die kränkelnde Zweifelsucht untergräbt immermehr alle gesunde Kraft. Die Wirkung von einem solchen unzeitigen und widernatürlichen Denken ist in folgendem Worte Shakespeare's mit treffender Wahrheit gezeichnet:

„Der angebornen Farbe der Entschliessung
Wird des Gedankens Blässe angekränkelt."

Sofern unsre Forderungen in der Natur des Lebens begründet sind, so werden sie sich durch die Erfüllung ganz von selbst als solche kund geben. Fordern wir aber mit Willkür, dann werden auch alle Gründe nichts helfen, eine solche Forderung zu einer wahren zu machen. Das aber sollen wir wohl beherzigen, dass jene Zweifelsucht gerade dadurch am allerersten entsteht, wenn wir mit Willkür und nach Beliebigkeit fordern, nicht selbst gehorchend dem höhern Gesetz und seiner Wahrheit.

Bemerkenswerth ist: Dass die ersten Forderungen der Eltern, welche dem Kinde zum Bewusstsein kommen, Verbote sind. Dies ist aber ganz damit in Uebereinstimmung, wie überhaupt

in dem Kinde das Bewusstsein entsteht. Wenn das Kind sein Leben ungehemmt hervorgehen lassen kann, oder darin nur geleitet wird, so bleibt sein Geist auf den Gegenstand seines Thuns geheftet, um diesen zu erfassen. Wenn aber dieser Gegenstand, auf welchen der Zug seines Lebens hingerichtet war, ihm durch ein Verbot genommen wird, so dass also gleichsam der Fluss seines Lebens gestemmt und gebrochen wird, so muss wohl der Geist von dem Gegenstande zurück sich wenden und auf das eigne in Schmerz versetzte Leben sich richten. Ebenso wendet sich auch ein durch ein Stemmbret gehemmter Bach von demselben und in sich selbst zurück. So nun wird sich der Mensch seines gehemmten Lebens und zugleich der Ursache desselben, nämlich des Verbotes, bewusst. Ganz ähnlich ist es, was wir früher bei den ersten Erinnerungen des Kindes aus seinem Leben erkannten, wenn für das Kind bedeutende Ereignisse kommen, die den gewöhnlichen Lauf seines Lebens unterbrechen, und so dem Kinde sein höher bewegtes Leben zugleich mit der Ursache desselben zum Bewusstsein bringen. Vollkommen in der Wahrheit des Lebens gegründet ist es darum, wenn die heilige Schrift in der Entwickelung der Menschheit als die erste Forderung an die Menschen ein Verbot ausspricht. — Möchten doch bei jedem Kinde vor allem da die bestimmtesten Verbote eintreten, wann es eben den Zug seines Innern verlassen will, wann es, vom Reize des Angenehmen verlockt, die zarte Linie des Rechten und Wahren zu überschreiten im Begriffe steht!

Ueber allen Vergleich wichtig ist: dass das Kind, was es als Forderung in seinem Gewissen weiss, nun auch mit aller Treue ausführt. Hier, ihr Eltern und Lehrer! ist der Quellpunkt des mit Gott, Natur und Menschheit geeinten Lebens eures Kindes, hier die Grundbedingung aller ächten Entwickelung! Denket nicht, wenn euer Kind eure Forderung, obgleich es sie wohl weiss, doch nicht erfüllt hat: „Nun, was macht es aus, die Sache ist ja so bedeutend nicht!“

Die heilige Schrift, die uns auch hier Weisung und Richtung geben kann, sagt es ganz anders. Als die ersten Menschen das an sie ergangene und von ihnen gewusste Verbot übertreten hatten, kam die ganze Strenge der Strafe über sie. Gott sprach nicht etwa: es ist ja nur ein Apfel, ein so geringer Gegenstand. Nicht auf den Gegenstand kommt es an, und nicht dieser darf ins Auge gefasst werden, sondern der innere Zustand unsres Kindes, dass es das Verbot übertreten, und dadurch sich von uns losgesagt hat. Diess können wir nicht genug in Geist und Herz fassen, denn nur gar zu leicht sucht unsre Liebe zum Kinde einen Ausweg, um uns der Bestrafung desselben zu entheben, weil diese uns nicht selten eben so wehe thut, als dem Kinde, oder uns doch unangenehm

ist. Nein! hier gilt das haarscharfe Urtheil des Geistes und die treuste Ausführung desselben! So nur bekommt das Kind einen sichern und tiefen Eindruck von der Heiligkeit, d. i. Unverletzlichkeit der von ihm vernommenen Forderung. Und so nur gründet sich die Gewissenhaftigkeit, das Haften oder Festhalten am Gewissen, die Gewissenstreue. Wenn wir in unsrer Mit- und Umwelt so viel Gewissenlosigkeit sehen, und nach der Ursache derselben forschen, so werden wir dieselbe allerdings zunächst in der Gewissenlosigkeit finden, mit welcher so oft die Kinder von ihren Eltern und Lehrern behandelt werden; aber dann vor allem in dieser missverstandenen und übel angewandten Liebe der Erziehenden zu ihren Kindern, in welcher sie sich scheuen, den Kindern und nicht weniger sich selbst wehe zu thun.

Die Grundlegung des Gewissens und der Gewissenhaftigkeit beginnt allerdings schon auf der frühern Lebensstufe, und zwar besonders in der Zeit, wo die Vorstellungskraft des Geistes sich soweit entwickelt hat, dass das Kind der Folgen seiner Handlungen sich bewusst wird, also diese Folgen im Zusammenhange mit seinen Handlungen als deren Ursachen sich in etwas vorstellen kann. Die jetzige Lebensstufe des Kindes (von seinem beginnenden vierten bis zum beendeten sechsten Jahre) ist aber für die Entwickelung des Gewissens vor allem wichtig, indem jetzt die Kraft des Kindes in grosser Fülle und dazu als eine eigengewusste hervortritt, und so viele Entgegnungen erfahren, so viele Verbote bekommen muss, darum so vielfältige und so starke Veranlassungen und Reize hat, gegen das Gewissen zu handeln. Immer aber werden wir folgendes Gesetz bestätigt finden. Wann in einer Entwickelung des menschlichen Lebens Gefahr für innre Verletzung desselben stattfindet, so ist in dieser Entwickelung, so fern sie recht beachtet und gepflegt wird, immer zugleich eine Kraft enthalten, wodurch diese Gefahr überwunden werden kann. In der jetzigen Entwickelung des Kindes tritt, wie in dem vorhergehenden Abschnitt nachgewiesen worden, diejenige Kraft ein, welche aus dem bestimmten Verhältnisse des Kindes zu Gott erwächst. (Dies ist der Grund, warum die Entwickelung dieses Verhältnisses an die Spitze dieser Betrachtung gestellt werden musste.) Einzig in der sorgfältigsten Pflege dieser Entwickelung gründet und bildet sich Gewissenhaftigkeit!

Wie ernst aber unser Streben gewesen sein mag, in unserm Kinde die Ahnung von dem über allem Leben waltenden Geiste, und in ihr die innere Scheu vor der Heiligkeit seiner Forderung, somit das innere Wesen der Gewissenhaftigkeit, möglichst lebendig zu wecken, zu pflegen und zu bilden: dürfen wir hoffen, dass unser Kind das, was demnach Forderung in seinem Gewissen geworden ist, auch unverbrüchlich festhalte? Dass es nie dagegen fehle? Ich bin tief überzeugt, dass

die Menschen in einer spätern Zukunft ganz andre Ergebnisse an ihren Kindern erleben werden, dass wir auch in dieser Beziehung sagen müssen: „Es ist noch nicht erschienen, was wir sein werden;“ aber nach unsrer jetzigen Bildungsstufe dürfen wir nicht erwarten, dass in unserm Kinde eine solche gottgeborne Gewissenhaftigkeit zur Herrschaft kommen werde.

Wenn nun unser Kind gegen eine ihm bewusste Forderung sich vergangen, also gegen sein Gewissen gehandelt hat, wie sollen wir uns nun zu ihm verhalten? Unser Ziel muss sein: das Kind dahin zu führen, dass es Schmerz darüber fühle; dass es aus diesem Schmerze die Handlung ungeschehen machen möchte; dass es somit sein vollbrachtes Thun in seinem Geiste wieder zurücknehme, mit dem Vorsatze, die Einheit mit uns künftig nie wieder zu verletzen. Dass wir dieses Ziel erreichen, daran muss uns alles gelegen sein, damit das Leben unseres Kindes wieder rein und klar werde, wie die Luft nach einem Gewitter. Wiefern wir dieses Ziel nicht erreichen, sofern wohnt sich das verfehlte Thun bei dem Kinde ein, wird Gewohnheit, und mit jedem wiederholten Thun wurzelt diese bei ihm fester. Wir verfehlen dann ein höchst Wichtiges für unser Kind; seine Gewissenhaftigkeit wird nicht geschärft; dadurch ist das innere Band des Kindes mit uns lose geworden. Das Kind hat nun keinen Grund in sich gewonnen, um ein ander Mal seinem irregeleiteten Triebe bestimmt entgegen treten zu können. So wächst die Gewohnheit immer weiter, und wir dürfen uns nicht wundern, wenn sie gleichsam die andre Natur des Menschen, das andre Gesetz in seinem Denken, Fühlen, Wollen und Thun wird.

Erreichen wir aber dieses Ziel, so haben wir dem Kinde eine Erfahrung verschafft, welche als Bestandttheil seines geistigen Lebens von nun an fort und fort in demselben wirkt. — Was ist aber Erfahrung? Was bedeutet dieses gewichtige Wort? Dass ein Begegniss unsers Lebens, also ein Erlebniss, noch keine Erfahrung ist, geht daraus hervor, dass Menschen eine Menge von Erlebnissen bekommen haben können und doch noch so klug wie vorher sind.

„Ein Gänschen gieng über den Rhein,
Eine Gans kam wieder heim.“

Zum Erlebniss muss also noch ein Wesentliches hinzukommen, damit es eine Erfahrung werde. Es ist dies der Einblick unsers Geistes in das Erlebniss, das Durchdringen desselben mit dem Lichte des Geistes. Dies Durchdringen kann auf höchst verschiedene Weise stattfinden, von dem an, wo es nur durch ein Auflichten unsers Geistes geschieht, bis dahin, wo wir alles bis ins Kleinste uns verständlich gemacht haben, und wirklich verstehen und erkennen. Bei den Kindern ist jenes Auflichten das Erste; es hat aber in ihnen

durchaus nicht geringere Kraft, als das spätere völlige Klarmachen und Erkennen.

Wie aber sollen wir verfahren, um dem Kinde ein solches Ergebniss seines Lebens zu durchlichten, damit es ihm eine Erfahrung werde? Achten wir nur auf das Kind selbst! Je nachdem die Forderung in seinem Geiste bestimmt gewusst, also Gewissenssache gewesen ist, je nachdem wird auch jetzt, nach Uebertretung derselben, die Folge in seinem Geiste, in seinem Gewissen hervortreten: Unruhe, Angst, Schaam und Unwillen über sich selbst. Es wird fühlen, wie es sein bestes Gut, die Einheit mit den Eltern verletzt hat; es wird suchen, wie es dies Unrecht wieder gut mache; der Geist treibt es, alles den Eltern zu sagen, wie es gewesen ist, ihnen Besserung zu geloben und so sein Gewissen zu befreien; aber die innere Schaam, das Gefühl seines Unwerthes, und zugleich die Furcht, sich in diesem Unwerthe den Eltern zu zeigen, hält es davon zurück. Dieser Zustand seines Innern zeigt sich in der Unruhe aller seiner Bewegungen, wie in dem Wechsel seiner Gesichtsfarbe. Es ist möglich, dass diese innern nothwendigen Folgen noch durch die lebendigen Erscheinungen des gegenwärtigen Lebens zurückgehalten werden, ja, das Kind lässt sich selbst gern von ihnen zurückhalten, um nicht sehen zu müssen, was in ihm ist. So war es auch nach der heiligen Geschichte bei den ersten Menschen; erst am Abend, wo das Leben von aussen und innen stille und immer stiller wird, wurde die richtende Gewissensstimme wach. Ein ernster Blick von uns auf unser Kind, ein einziges Wort, das wir in Beziehung auf sein Handeln demselben aussprechen, wird sogleich alles lebendige Leben um dasselbe verstummen machen; wir werden es *von seiner Schuld belastet* sehen. Was jetzt thun? Auf diesen innern Zustand den Stempel drücken, dass das Flüssige seines Lebens für seinen Geist Zeichen und Schrift bekomme; nichts anders! Das will sagen: wir müssen diesen seinen innern Zustand eben als Folge seiner That zum lebenvollen Bewusstsein bringen. Wir sagen darum etwa zum Kinde: „Ja, so ist es, *so straft Gott das Kind*, wenn es seinen Eltern unfolgsam gewesen ist!“ Wie wir uns weiter zu verhalten haben, wird ganz von dem innern Zustande und dem Bezeigen des Kindes abhangen; in jedem Falle nur wenig Wort, dieses aber muss den Kern treffen! Das ist besonders den Müttern wichtig zu merken. Indem sie wohl fühlen, dass hier eine kräftige Einwirkung Noth thut, so werden sie leicht veranlasst, den Mangel eines *starken* Wortes durch ein *langes* zu ersetzen. Aber das Kind bedarf nur wenig Wort und weiss dann alles Nöthige, um zum rechten Entschlusse zu kommen. Dieses Wort braucht auch nicht äusserlich stark zu sein; das tiefgefühlte Wort des bekümmerten Mutterherzens dringt oft viel tiefer, als selbst das klare, starke Geistwort des Vaters. Das lange Wort hält das Kind

nur von der innern Selbstthätigkeit ab, um welche es vor allem zu thun sein muss. Durch das lange Wort wird aber auch leicht etwas ausgesprochen, was nicht ganz begründet oder zu weit gehend ist, und dann verfehlt alles seine Wirkung. — Ist der Schmerz des Kindes über sein Handeln lebendig, so wird es schon bei solch kurzem, aber eindringendem Worte es nicht mehr aushalten können; weinend, sein Gesicht vor Schaam verbergend wird es zu uns kommen, damit es Vergebung erhalte, und in ihr das Wiederknüpfen des von ihm so unbesonnen und leichtsinnig losgetrennten Bandes. Da mögen wir uns vergebend zum Kinde wenden, eingedenk, wie auch wir Vergebung bedürfen; und die Aeusserungen des Kindes werden uns zeigen, welch ein Gut wir ihm geschenkt haben. Zeigen wir ihm aber in unserm Ernste, dass es auf Hoffnung geschah!

Vielleicht wird sich das Kind auch wegen seines Fehltritts entschuldigen wollen. So geschah es auch in der heiligen Geschichte bei den ersten Menschen. Gar oft ist dies nichts weniger, als Mangel an Gefühl der Schuld; vielmehr, das Kind ist so durchdrungen von seiner Schuld, und darum von seiner Strafbarkeit, dass es in seiner Furcht Mittel zur Linderung derselben sucht. Darum löse man mit klarem ernsten Worte diese Entschuldigung in ihr Nichts auf, so wird bald der eigentliche innere Zustand des Schuldbewusstseins uns sichtbar werden.

Sehen wir aber den Schmerz der Reue nicht angemessen der Handlung, welche das Kind begieng, diesem Loslassen des Heiligen in seiner Brust, dann geht uns daraus klar hervor: dass ein Fehler in der Grundlegung des Gewissens oder in dessen Pflege begangen worden ist. Das sei uns Aufforderung, diesen Fehler sogleich wieder gut zu machen. Es muss dem Kinde also ein schärferer Eindruck über dies sein Missthun gemacht werden, d. h. das Kind muss ein nachdrücklich unangenehmes, ein schmerzliches Gefühl als Folge dieses seines Thuns bekommen. Was ist das aber anders als Strafe? Sind wir aber erst zum Strafen genöthigt worden, so werden wir auch bald zum umgekehrten Handeln, zum Belohnen uns veranlasst finden. Dies aber bedingt einen neuen Abschnitt der Betrachtung über „Ursprung, Wesen, Ziel und Mittel der Strafe und Belohnung.“ —

Stellung und Bedeutung der preussischen Cadettenhäuser, mit besonderer Beziehung auf die Schrift von H. Lentz.

Von Dr. * * *

I. Die Cadettenhäuser und die übrigen öffentlichen Bildungsanstalten.

Es ist nun auch für die Cadettenhäuser, diese alten Stätten kastenartiger Dressur von Knaben gewisser Familien zu Offizieren, eine Zeit angebrochen, wo die Pädagogik Raum in ihnen zu gewinnen sucht. Die Unruhe, in die sie zu kommen beginnen, kann ihnen nur wohlthätig sein; es ist das erste Dämmern des kommenden Tageslichtes. Andere Bildungsanstalten, Gymnasien, Realschulen, sogar Privatschulen, hatten es längst zur Gewohnheit jährliche Berichte, Programme über ihre Verwaltung und Leistungen der Oeffentlichkeit zu übergeben; die Cadettenhäuser liessen nichts von sich hören und standen dadurch zum grossen Theile ausser der Kritik. Es erklärt sich dadurch, wie sie seit alten Zeiten mit geringen höchst äusserlichen Modificationen in ihrem Status quo verblieben sind; Elementarschulen, Gymnasien, Realschulen sind lebendig genug gewesen, den Anforderungen der Zeit gemäss sich zu gestalten; die Cadettenhäuser aber haben vor wie nach ihre Einrichtung festgehalten, machen ihre Paraden, und scheinen es noch kaum zu ahnen, wie sie mit ihrer Didaktik und Education ausser ihrer Zeit stehen. Selbst in ihrer jetzigen vielbesprochenen modificirten Gestaltung legen sie keineswegs den Charakter ihrer frühern besonderen Berufsbildung ab. Von diesem Standpunkte aus hat Hr. A. L. Lentz die Cadettenhäuser betrachtet in einer besondern Schrift, die den Titel führt: „die Nothwendigkeit totaler Umgestaltung der Cadettenhäuser, bei Gelegenheit der Einführung eines neuen Lehrplans. Berlin, bei Oehmigke, 1844.“ Wir unserseits wundern uns nur, dass Hr. Lentz nicht noch weiter gegangen ist, als er es ist, und nicht darauf hingewiesen hat, dass dieselben gegenwärtig gänzlich überflüssig geworden sind, so lange sie das bleiben wollen, was sie waren und noch sind. Sie verdanken ihr Dasein einer Zeit, in welcher eine auch nur gewöhnliche Bildung nur auf den Gymnasien zu erwerben war, die doch ihrerseits den Uebelstand hatten, dass sie durchaus nur den Zweck der Vorbereitung für gelehrte Studien verfolgten, und Unterweisung in den gemeinnützigen Kenntnissen als ungehörig von sich wiesen. Sollte nun der Officier, oder was dasselbe war, der junge Adelige eine seinem Berufe und seiner Stellung einigermaassen entsprechende Bildung erhalten, so blieb nichts anders übrig, als ihm dieselbe durch eine besondere Unterrichtsanstalt zu gewähren. Dies war um so nöthiger, als die jungen Edelleute, zugleich als Pagen

dienend, in der Nähe des Hofes bleiben mussten, und mithin von ihren Familien getrennt, auf Erziehung und Unterricht durch Vermittelung des Staates zu rechnen hatten. Das ist nun aber Alles anders geworden; die Einsicht hat sich geltend gemacht, dass sogen. adelige Officiere um nichts besser sind als sogen. bürgerliche, und dass die Officiere einer Bildung bedürftig sind, wie die des höhern Bürgerstandes ist, die auf Realschulen oder auch auf Gymnasien vermittelt wird. Diese dem Officier nöthige allgemeine Bildung gewähren aber die Cadettenhäuser nicht, ja wir behaupten sogar, dass ihre Bildungsweise dem gegenwärtigen Leben entfremden. Mögen sie auch ihre Unterrichtsobjecte durch Latein und Naturgeschichte erweitern, und ihren siebenzehnjährigen Zöglingen die Wahl ihres Berufes frei lassen, so ist ihnen doch nichts desto weniger die ausschliessliche militairische Administration und die Tendenz der militairischen Berufsbildung noch immer eigenthümlich; sie sind nicht Elementar-, nicht Realschulen, nicht Gymnasien und nicht Universitäten. In diesen aber wird alle und jede Bildung der Zeit gewonnen. Die Universität vermittelt gelehrte Berufsbildung; für die den verschiedenen Ständen nöthige Bildung sorgen die Realschulen und Gymnasien; die Elementarschulen führen zu derjenigen Bildungsstufe, auf welcher das Volk in Masse steht; zu keiner dieser Kategorien können die Cadettenhäuser gezählt werden; nach ihrer Stellung sind sie nicht anders zu bezeichnen, als Socialschulen, die ausschliesslich zum militairischen Berufe hinleiten. Nun könnte es wohl sein, dass sie von andern Schulen so viel in sich hätten, als um Standesbildung zu verleihen nöthig wäre, sie also die dem Militair nöthige allgemeine Bildung zugleich mitbesorgten und dadurch das specifische Leben rechtfertigten. Sieht man auf die Lehrobjecte, so hat es allerdings das Ansehen, zumal man jetzt auch Latein und Naturgeschichte darunter sieht; indess kommt es dabei nicht auf den Inhalt an, sondern auf die Form, die Methode, in der die Wissenschaften traktirt werden; ein Gymnasium lehrt anders Latein und Naturgeschichte, Französisch u. s. w. als die Realschule; und so lehren auch die Cadettenhäuser wieder anders als diese. Dazu kommt die separirte militairische Erziehung; wie dies gemeint sei, kann ich vielleicht durch ein Beispiel deutlicher machen. In einem Institute hielt man vor dem neuen Lehrplan alle Woche eine Stunde Latein, später zwei nöthig; natürlich lernte Niemand Latein, was man so sagen will, so sehr man auch der Meinung war, dass die Schüler, welche daran Theil genommen hatten, nach zwei Jahren den Cäsar und Livius würden lesen können. Jetzt war nun auch Naturgeschichte vorgeschrieben, man fand sich in Verlegenheit, wem man diesen Unterrichtszweig übertragen sollte; von den anwesenden Lehrern meldete sich dieser und jener zur Uebernahme; natürlich hatte sich keiner von ihnen so mit Naturgeschichte befasst, dass er sie lehren konnte, aber es gibt doch Dilettanten,

Blumisten; das Ende war, ein Elementarlehrer, der viele Freude an Blumen findet, übernahm die Naturgeschichte und lehrte sie seitdem nach einem Compendium. Er kennt lateinische Buchstaben und kann lateinisch lesen und wenn er sich auch dieses Jahr manchmal vor den Schülern lächerlich macht, so wird es doch das nächste Jahr, da er Talent besitzt, schon besser gehen: docendo discimus. Bedenkt man, wie diese selbe Anstalt jährlich 40,000 Thaler braucht, um auch die anwesenden Compagniechefs und Premierlieutenants zu besolden, so kann die Behauptung nicht zu gewagt erscheinen, dass classische oder reale Bildung in dieser Anstalt nicht geachtet werde. An einer Realschule kennt man dergleichen Verlegenheiten nicht. Ich will noch ein anderes zugleich erwähnen. Die Anstalt besitzt eine Bibliothek, die von dem Rendanten administrirt wird. Man wird aus den letzten Nummern, die ich hier anführen will, ihren wissenschaftlichen Gehalt und ihre Tendenz beurtheilen können. Schmid's Naturzeichnen, Schubert's Geschichte der Seele, Schwarz Erziehungslehre, Scholz Anfangsgründe der Physik, Salzmann's Krebsbüchlein, Schubert's Handbuch der Staatskunde, Streckfuss Huldigungsfest, Schlosser's Geschichte der alten Welt, v. Valentini die Lehre vom Kriege, Voigt's Hildebrandt als Pabst, Wachler's Vorlesungen über die Geschichte, Wilmen's Naturgeschichte, Wachsmuth's hellen. Alterthumskunde, Wachsmuth's europ. Sittengeschichte, Werner's Gymnastik, Willisen, Theorie des grossen Krieges, Militairische Briefe eines Verstorbenen, Stuhr's Geschichte des siebenjährigen Kriegs, v. Decker über die Bewaffnung der Fussartillerie. — Müssen nun auch militairische Disciplinen und Technik vertreten werden, so sind doch jedenfalls die Vorbereitungsanstalten übrig oder so einzurichten, dass sie eine allgemeine Bildung gewähren wie die Realschule; jene gehören in die Facultät einer Universität oder in eine besondere Kriegsschule. Warum nicht die jungen Leute sich eine Vorbereitung erwerben lassen, wo sie wollen, etwa in bestimmter abgegränzter Weise, wie Theologen, Juristen u. s. w. auch, und sie dann nach abgelegter Prüfung in eine militairische Facultät übergehen? Wenn aber an den Cadetten mehr das gesehen und gepflegt wird, was er wird als was er ist, so kann auch das nicht auffallen, wenn in der Bildung des im Cadettenhause gebildeten Officiers und der andern gebildeten Stände eine Kluft entstanden ist, und die Meinung unter den activen Officieren verbreitet ist, dass der gewesene Cadet für den Dienst weniger brauchbar sei, als der auf andern Anstalten vorgebildete Officier. Der Cadet ist im Durchschnitt von armen Eltern, die schon darum seine Vorbildung nicht günstig haben besorgen können und die Kosten einer andern Erziehung scheuen; sodann ist sein Ruf nicht nach seinem Charakter bestimmt; dahingegen sind die andern nach freier Wahl Militairs und haben eine allgemeine, nicht eine militairisch zugestutzte Bildung erhalten. Bedarf nun

der Officier auch nicht der gelehrten Vorbildung eines Juristen oder Diplomaten, so kann er doch der Bildung des höhern Bürgerstandes nicht entbehren, mit dem er umzugehen, den er sogar militairisch zu bilden hat. Diese aber wird auf Realschulen erworben und da bekäme er noch die für den Dienst wichtige Kenntniss in der Physik und Chemie mit in den Kauf. Er muss für höhere Stellungen sogar ein grosses Maass von Kenntnissen besitzen und durch seine Vorbereitung dafür befähigt sein, wenigstens aber Liebe und Lust zu edler und ernster Beschäftigung mitbringen.

II. Herr Lentz und sein Recensent in der allg. preuss. Zeitung.

Wenn nun nach dem Vorigen die Cadettenhäuser nicht organisch in die Gegenwart eingreifen, so kann es nicht verwundern, in ihrem Eigenleben auf fest gewordene Widersprüche zu stossen. Diese hat Hr. Lentz zum grossen Theile aufgedeckt, und es wird nur darauf ankommen, dass sie an der rechten Stelle fühlbar werden, um sich zu lösen. Dazu wird freilich noch Zeit gehören; denn einmal hat sich ein grosser Theil der aktiven Kräfte in ihren Plan eingelebt und ist darin fix geworden; zum andern sind die neuen Kräfte subordinirt und nehmen bald wahr, was sie nicht ändern können; endlich ist von einem grossen Theile des Verwaltungspersonals kaum anzunehmen, dass das Bedürfniss einer Aenderung empfunden werde, ja wir zweifeln nicht, dass von manchen solches Gerede, wie es bei Hrn. Lentz und hier geführt wird, sonderbar gefunden werde. Es werden dies eben Militairs sein, die aus dem Cadettenhause hervorgegangen sind, und die es sich dann schwer denken können, dass man auch auf andere Weise ein guter Militair werden könne. So hat sich denn auch bald nach Hrn. L. eine entgegengesetzte Stimme in der allgemeinen preuss. Zeitung Nr. 73, 1844 vernehmen lassen. Wir wollen hier dieser auf dem Fusse folgen. „Da der Verf. die preuss. Cadettenhäuser im Auge hat," beginnt sie, „welche einen beträchtlichen Theil unserer Leser mehr oder minder interessiren, erscheint es angemessen, die Schrift nicht unerörtert zu lassen. Sie beruht auf derjenigen Kenntniss des Gegenstandes, die bei einer Provinzial-(Vorbereitungs-) anstalt zu erlangen ist. Vielleicht hätten gewisse Verhältnisse Hrn. Lentz über seinen Beruf, die Angelegenheit öffentlich zu besprechen, zweifelhalft machen können, aber er ist von einer solchen Anschauungsweise so weit entfernt, dass seine Mittheilungen über Einzelnheiten die Grenzen gewöhnlichsten Geklatsches berühren; wir werden ihm natürlich auf dieses Gebiet nicht folgen, und bemerken nur, dass überspanntes Selbstgefühl, mit Gereiztheit verbunden, gar leicht und fast unvermerkt zum Entstellen oder Verzerren der Thatsachen führt." Aus dem, was wir genöthigt sind, von jener Erörterung hier anzuführen, wird sich zur Genüge erkennen lassen, ob die Schrift

von Hrn. Lentz denn wirklich erörtert ist oder ob etwas mehr geschehen ist, als ihr entgegengesetzte Behauptungen gegenüber zu stellen. Dann, heisst es, soll die Schrift auf derjenigen Kenntniss des Gegenstandes beruhen, die bei einer Provinzialanstalt zu erlangen ist. Preussen hat nämlich vier Cadettenhänser zu Kulm, Potsdam, Wahlstadt und Lensberg; die zu Kulm und Potsdam sind die ältesten. Alle vier sind erst Vorbereitungsanstalten für das grössere Hauptinstitut zu Berlin. Die Anzahl der Eleven ist auf 160 festgesetzt, die Cadetten oder Pensionaire sein können; letztere zahlen jährlich einen der Pensionssätze von 240, 160, 100 oder 60 Thaler; das bei den letztern an 240 Thalern Fehlende wird von Staatswegen zugelegt. Die zulässige Zahl von Pensionairen ist bisher nie voll geworden und daher auch die angenommene Zahl von 160 Zöglingen nicht. Aufgenommem werden sie mit vollendeten 17. Lebensjahre, wenn sie für die letzte Classe des Instituts, d. h. für die 5te reif sind. Jedes Jahr älter muss sie um eine Classe höher bringen, so wie sie auch alljährlich innerhalb des Instituts nach Vollendung des Cursus, d. h. Ende Juli's (jetzt jedoch seit 1843 Ende Juni's, dem Beginne des neuen Cursus —) für die nächste höhere Classe reif sein müssen, wenn sie das Cadettencorps mit dem 17. Jahre, bis zu welchem sie überhaupt nur behalten werden, als Officiere verlassen wollen. Rücken sie jedes Jahr eine Classe höher, so verlassen sie das Provinzialinstitut mit der dritten Classe oder mit dem 14. Jahre und treten in die 3te Classe des Berliner Instituts über. So lange nun eine andere specifische Differenz der Provinzialinstitute von dem Berliner nicht nachgewiesen ist, wird das von jenen Gesagte auch dieses treffen. Zum Andern muss Hr. Ref. der allg. preuss. Zeitung besondere Quellen haben, wenn er wissen will, dass Hr. Lentz keine Kenntniss vom Hauptinstitute habe; aus dessen Schrift geht das wenigstens nicht hervor. Woher will derselbe weiterhin entnehmen, dass Hr. Lentz nur eine Provinzialanstalt kenne, und die andern Vorbereitungsanstalten nicht? In der Schrift ist wieder nirgends ein Fingerzeig darüber. Wer übrigens eine kennt, kennt sie alle. Jede wird von demselben Mittelpunkte aus administrirt und zwar mit consequenter Strenge nach festen Tabellen und Formeln. Wie wäre auch anders die gleichmässige Vorbereitung für Berlin zu gewinnen? Lokale und persönliche Verschiedenheiten können dabei so gut wie gar keinen Einfluss ausüben. Eben so muss jener Hr. Ref. besondere Kenntnisse darüber haben, dass gewisse Verhältnisse Hrn. Lentz über den Beruf, eine öffentliche Anstalt zu besprechen, hätten zweifelhaft machen können; aus dessen Schrift ist so Etwas gar nicht zu ersehen. Dass Hr. Lentz hinreichende Kenntniss der Gegenstände besitzt, und sohin zu seinem Berufe darüber zu sprechen, nichts fehlt, ist durch die Schrift hinreichend documentirt; ist er selbst activ an einem Institute gewesen, um so besser. Dass aber eine Angelegenheit öffentlich

gemacht werde, über die geschrieben wird, statt dass über sie gesprochen wird, ist eine Phrase; die schriftliche Mittheilung ist nichts weniger als indiscret, wenn die Besprechung nicht indiscret ist; der Gegenstand ist überdies selbst ein öffentlicher, allgemeiner, kein persönlicher oder einer Familie angehöriger. Endlich ist in der ganzen Schrift auch nicht eine einzige Person namhaft gemacht, selbst nicht einmal eins von den vier Instituten. Finden sich dessenungeachtet diese und jene Personen darüber betroffen, so haben sie das mit sich selbst auszumachen. Was die Mittheilungen über Einzelnheiten betrifft, welche die Grenzen des gewöhnlichsten Geklatsches berühren sollen; so ist nur zu bedauern, dass diese Einzelnheiten, Erscheinungen und Resultate eines Princips, dass sie regulär sind; wir unserseits werden, ohne indiscret zu sein, Hrn. Lentz folgen und hoffen dadurch zu zeigen, dass die von ihm mitgetheilten Einzelnheiten nicht so einzeln oder einzig sind, sondern bei gleicher Einrichtung sich auch wieder finden. Dass überspanntes Selbstgefühl u. s. w. zum Enstellen der Thatsachen führt, ist zum allerwenigsten ein Gemeinplatz, von dem man nicht weiss, was er in dieser Fügung soll.

III. Im ersten Abschnitte: *„die Cadettenhäuser als Unterrichtsanstalten; Zweckmässigkeit der Veränderung im Lehrplane*

begegnet man zuvörderst der fast komischen Unrichtigkeit, der Name der Cadettenhäuser sei in den von Real-Gymnasien verwandelt, woran Niemand denken konnte, auch wirklich nicht gedacht hat, womit also die daran geknüpften gelehrten Erörterungen von selbst zerfallen. Die Einführung des lateinischen Sprachunterrichts wird von jedem Urtheilsfähigen als höchst dankenswerthe Modification des frühern Lehrplanes betrachtet, allein was Hr. Lentz dessfalls beibringt, ist nur geeignet, Heiterkeit zu erregen, mindestens nach des Ref. Ansicht, welcher doch, ehe ihn die Ereignisse in den „praktischen“ Stand warfen, einen sehr strengen philosophischen Cursus vollständig durchlief, und den Segen davon keinen Augenblick verkennt. Der Vortheil einer Wechselwirkung des grammatischen Unterrichts in mehreren Sprachen ist schon lange gewürdigt, auch in den Cadettenhäusern, ob er erlangt werde, hängt vorzugsweise von der Individualität der Lehrer ab.“ Es hat seine Richtigkeit damit, dass mit der Einführung des neuen Lehrplanes nicht auch der Name von „Realgymnasien“ eingeführt sei, wie Hr. Lentz S. 3 seiner Schrift angibt. Indessen ist diese Unrichtigkeit eher eine nominelle als sachliche, und wenn das nicht, so sollte es sein; dass Niemand daran gedacht habe, den Namen dahin zu verändern, wird nicht zu beweisen sein und kann daher jeder glauben was er will; dass man daran denken konnte, finden wir sogar höchst wahrscheinlich. Die militairischen Exercitien und Paraden wird die allgem. preuss. Zeitung nicht als wesentlich

für die Cadettenhäuser ansehen und darauf ihren Charakter und ihre Differenz basiren wollen, und dann möge sie doch sagen, was für von der Realschule verschiedene Aufgaben und Zwecke sie nach Einführung des Lateins und der Naturgeschichte zu lösen haben! Die nominell unrichtige Angabe ist sohin nichts weniger als komisch, da die Unrichtigkeit sachlich betrachtet keine ist; dann ist auch ersichtlich genug, dass die nächsten Schritte der Cadettenhäuser dahin gehen, sich den Realgymnasien zu nähern, sie können sogar ihre Exercitien und Uniformen dahin mitbringen, es wird nichts schaden, nur würden dergleichen Formen aufhören im Vordergrunde zu stehen. Die allgemeine Kleiderordnung würde da dem Luxus und der wechselnden Mode steuern; die Exercitien gewöhnen an Anstand und an das Arbeiten in einen Plan; die Cadetten aber, und das ist auch von Wichtigkeit, hörten damit auf, ein besonderes separirtes Corps zu sein: alles Dinge, welche sich die Realschulen gefallen lassen, ja gerne selbst annehmen werden; zwei Compagniechefs und zwei Premierlieutenants würden dabei gänzlich erspart; ein Unterofficier würde sie ersetzen. — Bei dieser nominellen Unrichtigkeit zerfallen denn auch die gelehrten Erörterungen nicht so schnell, und gar nicht von selbst, wie Hr. Ref. meint, denn die Erörterungen sind von Hrn. Lentz nur mit dem Namen in Verbindung gesetzt, nicht aus ihm gefolgert, sie sind auf die Sache gestützt und sprechen nichts weiter aus als was über die Schulen Bewusstsein der Zeit geworden ist, wie denn Hr. Lentz dieselben auch gleichsam nur referirend angibt. „Als Hauptgegenstand (?)“ sagt Hr. Lentz S. 3, „ist die lateinische Sprache hingestellt, welche zu erlernen bisher in das Belieben eilfjähriger Kinder oder deren Eltern gestellt war, welche natürlich meist dagegen sich erklärten, weil die Anstalt den Gegenstand als etwas Unwesentliches, Gleichgültiges betrachtete, weil für das schnellere Fortkommen aus dieser Arbeit nichts resultirte, eine Rücksicht, die sogar Erzieher bestimmt hat, Schüler zum Aufgeben der Beschäftigung mit diesem Gegenstande zu veranlassen, zumal durch sie die nützlicheren Objecten zuzuwendenden Kräfte in Anspruch genommen wurden. Auch war in der That bei der stiefmütterlichen Art, wie dieser Unterricht behandelt ward, für die innere Entwickelung des Schülers nichts zu gewinnen; wie denn für diesen Gegenstand nur zwei Stunden wöchentlich und zwar in zwei Abtheilungen als nöthig erachtet wurden, während für die andern Unterrichtsgegenstände sieben Abtheilungen bestanden.“ Wir haben dieselben Erfahrungen gemacht und schon oben angeführt, wie erst eine Stunde, dann nach vielem Ringen zwei Stunden in zwei Abtheilungen angesetzt wurden. So schien das Latein zum Vexiren der jungen Leute erfunden zu sein und half in seiner Dürftigkeit dem französischen und überhaupt dem grammatischen Unterrichte so gut wie gar nicht nach. Jetzt sind nun sechs Stunden angesetzt, wofür eine Geschichtsstunde, zwei

deutsche Stunden und eine französische Stunde haben Platz machen müssen. Dass damit das Latein zum Hauptgegenstand gemacht sei, wollen wir mit Hrn. L. nicht behaupten, haben es auch als Gesetz nirgends ausgesprochen gefunden. Eben so wenig können wir uns durchgängig einverstanden erklären mit der Art, wie die Nothwendigkeit des Studiums der lat. Sprache, zur allgemeinen Bildung von ihm motivirt wird, einmal nicht wegen ihres formalen Bildungsmoments (denn diesen Dienst könnte die griechische Sprache, oder eine romanische Sprache wenn auch nicht in so hohem Grade, eben so gut leisten), dann auch nicht der Vergleichung halber (dazu würden jene Sprachen genügen), endlich auch nicht der Geschichte halber (es müssten sonst die Sprachen aller Völker und Nationen gelernt werden, deren Geschichte getrieben wird); so kann doch über die Nothwendigkeit desselben kein Zweifel mehr obwalten, und wir halten diese Ueberzeugung für so anerkannt und verbreitet, dass wir uns enthalten, hier auch nur Etwas dafür beizubringen. Beiläufig wollen wir nur noch daran erinnern, dass Becker's Grammatik oder eine nach dessen Grundsätzen bearbeitete sich für keine Art von Schulen eignet, also auch nicht für das Cadettenhaus, wie Hr. L. meint. „Eine andere zeitgemässe Veränderung und Verbesserung des Lehrplans," sagt Hr. L. S. 11, „ist die Aufnahme des naturwissenschaftlichen Unterrichts, dessen bisherige gänzliche Nichtachtung nur aus der Unlebendigkeit und Theilnahmlosigkeit dieser Anstalt an den wissenschaftlichen Fortschritten der Zeit zu erklären ist. Denn wo hätte es noch eine höhere Schule gegeben, die auch nicht Eine Stunde den Naturwissenschaften gewidmet? Von jetzt ab wird in dem Provinzialinstitute Botanik, Zoologie und Mineralogie getrieben. Die Art und Weise des Unterrichts muss sich allerdings nach dem Wesen und Zwecke dieser Anstalt accommodiren. Die Naturwissenschaft findet in dem Plane nicht des praktischen Nutzens wegen, den sie vielen Ständen gewährt, eine Stelle, sondern wie die lat. Sprache als Mittel formaler Bildung. Einen praktischen Nutzen gewährt sie dem Officiere als solchem nicht, da er es weder mit Hervorbringung noch Verbreitung der Naturproducte zu thun hat. Aber als Gebildeter muss er fähig sein, das Leben in der Natur zu schauen. Die für den rohen Menschen todten Massen sollen sich dem Gebildeten beleben, eine Gestalt annehmen; sie sollen zu ihm sprechen, Zeugniss von dem göttlichen Geiste geben, der jeden Stein durchdringt. Er wird in jedem Naturproducte die Seele, d. i. das bestimmende Princip aufzufinden wissen, welches sich in allen Producten, wenn gleich in jedem auf besondere Weise kundgibt, wie es selbst dem Laien in den Krystallen auf den ersten Blick entgegentritt; er muss die Zweckmässigkeit und somit Nothwendigkeit jedes einzelnen Dinges in dem grossen Ganzen der Natur erkennen. Freilich ist nicht jeder Leser der Naturwissenschaft fähig, dieselbe

auch in einer Anstalt zu lehren, der es viel weniger auf eine grosse Zahl von Namen der Thiere, Pflanzen und Steine als auf Ergreifung des in der Natur lebenden Geistes ankommt, auf das Erkennen seines Verhältnisses zum menschlichen und dem Geiste Gottes. Eine Vorbereitung auf gründlichen physikalischen Unterricht wird in dem Plane vermisst, da doch eine allgemeine Kenntniss von den täglichen Naturerscheinungen selbst in den Elementarschulen nicht fehlen sollte.“ Wie weit steht die Behandlungsart, die ich oben von einer Anstalt mittheilte, von der hier mit Recht geforderten ab? Freilich, wie sollte ein Militairchef dazu kommen, Methode des Unterrichts und Wissenschaftlichkeit beurtheilen zu können, selbst wenn er dergleichen Dinge respektabel findet. Es kann selbst Einer einen philologischen Cursus vollständig durchgelaufen haben und einen Segen davon erkennen und dessenungeachtet nicht beurtheilen, wie wissenschaftliche Objecte für die Jugend einzurichten sind. Dazu gehören nun einmal Pädagogen. Wir wollen hier auf den Lehrplan, die Lehrmethode und Lehrmittel etwas näher eingehen.

Der Lehrstoff ist nunmehr bis auf Physik derselbe wie bei den Realschulen; derselbe ist über die drei Classen der Provinzialanstalten und die drei des Berliner Instituts continuirlich und progressiv vertheilt. Je nach dem Bedürfnisse sind die Classen in zwei oder drei Coetus getheilt, die parallel neben einander hergehen, weil über 25 Schüler als Ueberfüllung betrachtet und nicht gewünscht wird. Die Lectionen sind folgendermaassen arrangirt: Religion 2 St., Schreiben 3 St. und 2 St., Rechnen 3 St., Geschichte 3 St., Geographie 2 St., deutsche Sprache 3 St., französische Sprache 4 St., lat. Sprache 6 St., Zeichnen 2 St. Die 4te und 3te Classe hat 1 Geschichtsstunde mehr und in der 3ten tritt noch der Unterricht in der Geometrie in wöchentl. 3 St. hinzu, wofür in der 4ten Classe eine Schreibstunde und in der 3ten zwei Schreibst. und 1 Lesest. ausfallen. Für die französ. Sprache ist im Winter noch wöchentlich eine Abendstunde zur Conversation bestimmt, eine wahre Qual für Jung und Alt, in der man es doch höchstens zum Stottern bringt, keiner aber ordentlich parlirt und jeder lieber schlafen als reden möchte. So etwas ist geistlähmend und existirt darum besser gar nicht. Ueberhaupt gehört das Parliren in keine Schule, selbst nicht in die Ritterakademie zu Liegnitz. Wird es einmal für nöthig gehalten, so kann kein deutscher Seconde-, und kein Premierlieutenant so wenig wie ein Philolog die Conversation leiten, dann muss man bei den Franzosen in die Schule gehen. An dem Gesangunterrichte nehmen nicht alle Zöglinge Theil; er wird in jeder der beiden Abtheilungen in einer wöchentl. Stunde ertheilt. Dagegen müssen alle die gymnastischen Uebungen treiben und die ältern haben ausserdem während drei Wintermonate Tanzunterricht. Für diese Fächer fehlt es an pädagogisch gebildeten Lehrern: der Gesangunterricht ist durchaus und der

Turnunterricht im Winter einem Feldwebel übergeben. Wo bleibt da die bei dem Gesangunterrichte und in den gymnastischen Uebungen zu fordernde ästhetische Bildung! Hier das Programm einiger Fächer:

Deutsche Sprache, V. Cl. 6 St. Denk-, Sprech- und Leseübungen; mündliche und schriftl. Nachbildungen vorgelesener Erzählungen; praktische Einübung der Orthographie. Declamiren.

IV. Cl. 6 St. Fortgesetzte Uebungen; Vorbereitung zum grammat. Unterrichte; Kenntniss der Redetheile, ihrer Bedeutung und Anwendung nach. Declamiren.

III. Cl. 5 St. Fortgesetzte Uebungen; Anfertigung von Aufsätzen, bereits abwechselnd eigene Erfindung kleiner Erzählungen über ein gegebenes Thema; Anfangsgründe im Briefstyle; etymologischer Theil der grammat. Decl. Anm. Grösster Theil der Zeit zu praktischen Uebungen.

II. und III. Cl. d. B. K. H. 5 St. Uebungen wie früher; Aufsätze eigener Erfindung (Beschreibungen); Uebung im Briefstyl, Syntax, freie Vorträge (ausgearbeitete Nacherzählungen).

I. und II. Cl. d. B. K. 4 St. Kurzer Ueberlick der deutschen Litteraturgeschichte; Hinweisung auf die vorzüglichsten Regeln der Rhetorik und Poetik, gründl. Repet. der grammat. Aufsätze nur eigener Erfindung (Schilderungen); freie Vorträge nach Ausarbeitungen. Anm. Vortrag der deutschen Litteraturgeschichte bis 1. April; dann gründl. Repet. der Grammat. bis 1. Juni, und für die nicht austretenden Zöglinge bis zum Schluss des Cursus die nöthige Lectüre für Litteraturgeschichte mit Hinweisung auf die Rhetorik und Poetik fortgesetzt.

Französische Sprache, V. Cl. 5 St. Lesen, Vocabellernen, Uebung in der Declination und den Hülfsverben.

IV. Cl. 5 St. Fortgesetzte Uebung im Lesen, Vocabellernen und kurzen Redensarten; strenges Einüben der regulären Verben, Uebersetzung kleiner Sätze, abwechselnd aus beiden Sprachen.

III. Cl. 5 St. Wie früher, die Uebungen etwas schwieriger; Einübung der unregelmässigen Verben, so wie die ersten Regeln über die Artikel, das Substantiv, Adjectiv und Zahlwort.

II. und I. Cl. d. B. K. H., jene in 5, diese in 4 St. Fertigkeit im Lesen, vermehrte Uebungen im Uebersetzen und der Orthographie, vollkommene Kenntniss des regulären Verbes, so wie die Hauptregeln des etymologischen und syntaktischen Theils der Grammat.

Mathematik. V. 4 St. Rechnen, Uebung der Species in unbenannten und benannten, ganzen und gebrochenen Zahlen, Zeitrechnung.

IV. 5. St. Rechnen, fortgesetzte Uebung wie in der vorigen Classe; Regel de tri, ohne Beziehung auf Proportionen, sondern blos durch Berechnung der Mehrheit und Einheit und umgekehrt. Decimalbrüche. Geometrie.

III. 6 St. Rechnen, Fortsetzung, Regula multiplex, ohne Beziehung auf die Proportion, sondern durch successive Berechnung. Zinsrechnung, einfache und zusammengesetzte Repartitionsregel (Gesellschaftsregel) mit stätigen Verhältnisszahlen. Geometrie: Einleitung. Eintheilung der Mathematik, Fischer's 5 erste Abschnitte.

II. und III. Cl. d. b. K. H. Arithmet. Einleitung, Begriff von Zahl und Grösse, Uebersicht der verschiedenen arithmet. Operationen. I. Abschn. Addit. und Subtrakt. *a.* allgemeines Gesetz; *b.* positive Zahl, Null, negative Zahl, *c.* algebraische Summe, Bildung der Parenthese und Auflösung. II. Abschn. Multiplik. und Divis. *a.* allgem. Gesetze; *b.* ganze Zahl, Eins, gebrochene Zahl. *c.* mit posit. und negat. Zahlen. *d.* mit algebr. Summen, Zerlegen in Faktoren (Ausziehen des gemeinschaftl. Faktors). III. Abschn. Potenzen von ganzen posit. Exponenten (allgem. Gesch.). IV. Abschnitt. *a.* Zahlensystem. *b.* Operation. mit decad. Zahlen. V. Abschn. Besondere Eigenschaften ganzer Zahlen. VI. Abschn. *a.* gemeine Brüche. *b.* Decimal-

brüche. *c.* periodische Decimalbrüche. VII. arithm. Proport. (Gleichheit zweier Differenzen); *b.* geomet. Proport. (Gleichheit zweier Quotienten). Geometrie: VI. VII. VIII. IX. Abschn. Kreis, Linie und Winkel im Kreise, Tangent. und Berührungskreise, Theilung der Peripherie im Bogen (ohne Proport.); reguläre Figuren. Prakt. Uebung. Fortges. Uebung im Rechnen wie in der vor. Cl., Gesellschaftsrechnung nach unstätigen Verhältnisszahlen, Uebung in der Buchstabenrechnung und im Lösen geomet. sich auf das Pensum dieser und der vor. Cl. stützenden Aufgaben. I. und II. Cl. d. b. K. H. 6 St. Arithm. VIII. Abschn. Radiciren (allgem. Ges.) IX. Abschn. *a.* Nullte, negative und gebr. Potenz. *b.* rat., irrat., imaginäre Wurzel. X. Abschn. *a.* Potenziren und Radizir. eingliedriger Ausdrücke. *b.* Quadriren, Cubir. algeb. Summ. *c.* Quad. und Cub.$\sqrt{}$ aus algeb. Summ. XI. Abschn. Quad., Cub., Quad. und Cub.$\sqrt{}$ ganzer Zahlen, negativ. Zahl., und der Brüche. XII. Abschn. Kettenbr. XIII. Rechnung mit imaginär Wurz. XIV. Gleichungen bis incl. unr. quad. Gleichungen mit mehrern unbekannt. Grössen. Geomet. X. Abschn. *a.* Commensurabilität, Incomm. *b.* Vergleichung gradl. Figuren in Bezug auf ihren Inhalt. *c.* Berechnung des Inhalts. *d.* Längen- und Flächenmaass. XI. Abschn. *a.* Aehnlichkeit der Dreiecke; *b.* Aehnlichk. gradl. Fig. XII. Proport. der Linien in Kreise. XIII. Abschn. *a.* Aehnlichk. regul. Polygone. *b.* Construct. des regul. 5-, 10- und 15-Ecks. XIV. Abschn. Berechnung der Seiten und des Inhalts regulär. Polygone. XV. Abschn. Kreisberechnung, Stereometrie: I. Abschn. Lage der Linien und Ebenen. II. Abschn. die wichtigsten Eigenschaften der Körper, hauptsächl. der Kugel. III. Abs. Bestimmung des Cub.- und Flächeninhalts der Körper.

Anm. 1. Abschn. I. gründlich. II. anschaulich. III. histor. prakt. Ueb. wie in der vor. Cl. Aufl. von Gleichungen, gründl. Wiederholung des Pensums der vor. Cl.

Anm. 2. Das zeith. Pensum dieser Cl. musste in Arithm. und Geom. bis 1. April vorgetragen werden, dann findet bis Anfangs Juni eine gründl. Repet. der ganzen Math. mit besonderer Rücks. auf die Anforderungen des Portepeefähndrichsexam. bis 1. Juni statt, worauf bis zur Beendigung des Curs. der übrige Theil des Pensums folgt.

Geschichte V. Cl. 2 St. Biograph. allgem. Uebersicht der Geschichte.

IV. Cl. 3 St. Geschichte des Alterthums.

III. Cl. 3 St. Geschichte des Mittelalters.

II. und III. Cl. d. B. K. H. 3 St. neue Geschichte.

I. und II. Cl. d. B. K. H. Wiederholung (in einem höhern Gesichtspunkte) der alt. und mittl. Gesch. Gründl. Wiederhol. der vaterländ. Gesch.

Neben der guten Art der Behandlung, namentlich der Mathematik, Geschichte und Geographie wäre vielleicht zu erinnern, dass Declamations- und Briefstylübungen sich nicht für Schulen eignen. Wahrheit der Gefühle und angemessener Ausdruck des selbst Gefühlten stehen bei Erziehung und Unterricht oben an. Im Uebrigen machen sich in der Administration des Unterrichts besonders zwei Mängel fühlbar, nämlich einmal dass verwandte Gegenstände, namentlich Sprachen nicht genug in dieselben Hände concentrirt sind, sodann dass die Lehrbücher zum Theil schlecht und antiquirt sind, zum Theil entgegengesetzte Systeme befolgen. Um nur einiges anzuführen, so ist Splittegarb's Lesebuch wässerich und läppisch, und gar nicht für einen werdenden Soldaten geeignet; Roquette passt nicht zu Splittegarb; zu beiden Becker's Grammatik nicht, und dazu nicht Zumpt und Bröder. In einigen Objecten fehlt es an Handbüchern für die Schüler, in andern diktirt man nach höchst eigenen Heften, was ein für

allemal verboten sein sollte. Dergleichen einzusehen und anzuordnen, dazu gehört freilich etwas mehr als die Cadettenschulen durchgemacht und dann etwa in denselben einige Repetitionsstunden in der Geschichte abgehalten zu haben, dazu gehört Wissenschaft und Methodik, d. h. man muss Lehrer sein. Phrasen und Complimente in diesen Dingen stehen nur denjenigen an, die nichts damit zu schaffen haben, aber nicht dem Dirigenten; das macht lächerlich und erbittert. Läge es demselben nicht nahe, Unterricht, Wissenschaftlichkeit als nebensächlich zu betrachten, so müsste es doch bald als eine Arroganz erscheinen, die in andern Kreisen ihres Gleichen sucht, Dinge beurtheilen und anordnen zu wollen, wozu er gar nicht seinen Beruf nachgewiesen hat, und zwar Männern gegenüber, denen Wissenschaft zum Eigenthum geworden ist. Wenn aber irgend etwas in der Welt einer Vorbereitung bedarf, so ist es das, Unterricht zu geben und noch vielmehr den Unterricht für eine ganze Anstalt zweckmässig zu leiten, wenn man anderseits auch ein grösser Gelehrter sein kann, ohne zu unterrichten zu verstehen. Für öffentliche Geschäfte ist es Regel, seine Qualification nachzuweisen; auch den Unterricht zu leiten hat man nicht mit der Muttermilch eingesogen. Gelehrte Bildung aber erwirbt man sich auf Universitäten, andere Anstalten existiren bis dato nicht dazu; diese hat kein Commandeur besucht, und man muss es daher als einen Zufall ansehen, wenn er Wissenschaft besitzt und Technik sich angeeignet hat zu unterrichten und den Unterricht Anderer zu leiten.

IV. „Zweiter Abschnitt. Mangel der bestehenden Organisation der Cadettenhäuser. A. Unzweckmässigkeit der Berufsschulen überhaupt für Kinder dieses Alters.

„Nachdem der Verfasser," heisst es in der angeführten Zt., „die Begriffe: Elementar-, Standes-, Berufsschule ganz richtig festgestellt hat, verfällt er in den Irrthum, die Cadettenhäuser der letztern Categorie zuzutheilen, während sie doch nicht dahin, sondern in die zweite gehören, weil in ihnen nichts für einen besondern Ruf gelehrt wird, und die im siebenzehnten Jahre austretenden Zöglinge keine militairischen Vorträge, sondern nur den Unterricht genossen haben, den ein Real-Gymnasium gewährt. Lediglich die geringe Anzahl der als sogenannte Selectarier noch ein Jahr im Berliner Cadettenhause Verbleibenden wird in den Kriegswissenschaften unterrichtet. Freilich sind alle für den Kriegsstand bestimmt, und ihre Erziehung ist militairisch, allein das hat mit der Schule nichts zu thun (ein des Folgenden halber wohl festzuhaltender Unterschied), und wenn Zöglinge den Officiersgrad nicht erreichen, was künftig vorkommen könnte, so öffnet ihnen die empfangene allgemeine Bildung gar viele Lebenswege. Dass mit dem eilften Jahre der Beruf zum Kriegsstande nicht entschieden sein könne, ist wohlfeile

Weisheit, und die daran geknüpften Fragen sind nur halbwahr, denn wenn Niemand in diesem Alter Theologen u. s. w. zu bilden beginnt, so besucht der Knabe doch eine Standesschule, wie eben der Cadet auch, und wem wäre unbekannt, dass in unzähligen Fällen der eilfjährige Knabe bereits für den Beruf seines Vaters, zum Theologen, Juristen, Arzt, Oeconomen bestimmt ist. Bei den Officieren verhält es sich nicht anders, und man will behaupten, dass ihre Söhne in der Regel gut einschlügen, — dass die grosse Masse der im Cadettencorps erzogenen Officiere nicht der schlechtere Theil der Armee sind, ist eine ziemlich allgemein anerkannte Sache, welche mehr als alle Raisonnements erweist.“ Nach diesem sollen die Cadettenhäuser Standes-, nicht Berufsschulen sein, weil der Unterricht kein anderer als der eines Realgymnasiums, wenn auch die Erziehung militairisch sei. Man wird sich erinnern, wie oben derselbe Hr. Ref. den Namen Realschule für das Cadettenhaus komisch fand; hier ist der Unterricht wenigstens realgymnasiastisch. Also der Unterricht soll nur realgymnasiastisch, die Erziehung aber militairisch sein, diese weiterhin aber mit der Schule nichts zu thun haben. Was doch der Hr. Referent aus dem „praktischen“ Stande für verlegene Begriffe in die Militair-Pädagogik bringt! Das Cadettenhaus ist Schule und Erziehung, als jenes ein Realgymnasium, als dieses eine Militairanstalt (Militairgymnasium)! In Bezug auf den Unterricht kann das Erste höchstens nach der eingetretenen Reform gesagt werden; denn das Realgymnasium hat das Latein und die Naturwissenschaften nie zur Seite liegen lassen; und dann hat es noch Physik, was der neue Lectionsplan für die Cadettenhäuser noch nicht hat. Sodann kennt die Pädagogik keine Schule, die unterrichtete ohne zu erziehen, und keine Erziehung, die nicht zugleich unterrichtend wäre. Näheres darüber unten. Endlich, wenn das Cadettenhaus seinem erziehenden Momente nach militairisch sein soll, so ist es zwar nicht Berufsschule, aber doch eine Berufsanstalt, und mehr will H. L. nicht sagen, so viel ich sehe. Und darauf kommt es an. Wird derjenige nicht zu einem Berufe erzogen, der militairisch erzogen wird, oder wird Jemand durch militairische Erziehung etwa zu einem Kaufmanne? Dass Jemand, der militairisch erzogen wird, hintennach doch Kaufmann werden könne, wenn er nebenbei gehörig Schreiben, Lesen und Rechnen gelernt hat, das kommt Niemand ein zu leugnen. Aber darum handelt es sich doch nicht so schlechthin, dass Einer noch etwas Anders als Militair werden könne, wenn und nachdem er militairisch erzogen ist, oder dass Einer, der einen philologischen Cursus durchgelaufen hat, durch Ereignisse in den „praktischen“ Stand geworfen werden könne; sondern ob es im Plane des K. H. liegt oder vielmehr gelegen hat, seine Zöglinge zu Militairs zu bilden und zu nichts Anderm. Schon nach den Worten des H. Ref. ist das nicht zu bezweifeln und wird überhaupt nicht

bezweifelt; nach ihm ist sie eine militairische Berufsanstalt, die jedoch zugleich eine Schule hat, welche eine allgemeine Bildung oder vielmehr die Bildung eines Realgymnasiums gewährt. Entweder aber gehört die militairische Erziehung mit zur allgemeinen Bildung, ist ein Moment derselben, und dann müsste sie auf Gymnasien und Realschulen auch statt haben, oder sie gehört nicht dazu, und dann gehört sie auch nicht in die Cadettenhäuser, überhaupt nicht, oder sie wird damit eine Berufsanstalt. Uebrigens wird hier dieselbe Unterscheidung gesetzt, die von H. L. in Angriff genommen ist, aber wie sich bald zeigen wird, von H. Ref. d. Zt. zum Theil als bestehend negirt oder als nothwendig dargestellt wird. Nebenbei bemerke ich noch, dass auch eine der oben angegebenen Meinung von den gewesenen Cadetten entgegengesetzte herrschend sei!

„Einen andern sehr allgemeinen Nachtheil," heisst es weiter, „findet H. L. in der Trennung des Militairstandes von allen übrigen Ständen, so dass diese sammt und sonders unter den gemeinsamen Namen Civilstand dem Militairstand feindlich entgegengesetzt werden, besonders macht das Officiercorps zu allen andern gebildeten Ständen einen verderblichen, die Einheit der Nation und des Staates auflösenden Gegensatz." „Diese schwer bedrohlichen Schlussworte können nur Lächeln erregen, denn von Feindseligkeiten ist überall nicht die Rede und der Standeshochmuth Einzelner — den wir nicht leugnen, sondern nur erinnern wollen, dass er auch bei Andern z. B. jungen und alten Gelehrten, oft genug vorkomme, findet ein bedeutendes Gegengewicht in dem zahlreichen Officiercorps der Landwehr." Der philologische des Hrn. Ref. hätte ihn abhalten sollen, einen sprachlich so hinkenden Satz niederzuschreiben: den Standeshochmuth Einzelner kann man leugnen und nicht leugnen, aber ihn nicht erinnern, dass er auch bei Andern oft genug vorkomme. Uebrigens wenn er einmal vorkommt, so ist das nicht genug, sondern zu viel. Sodann aber wird mit dergleichen Gerede nichts gegen den von H. L. bezeichneten Gegensatz bewiesen; es ist nur zu bedauern, dass er in den Cadettenhäusern mit erzogen wird, wenn er auch später durch Umgang und gewonnene Erfahrung an Schärfe verliert.

B. *„Trennung des Unterrichts und der Erziehung.* Ist vorzugsweise den Verhältnissen der Gouverneure gewidmet, welche allerdings eigenthümlich und für einen jungen Mann ohne Lebenserfahrung etwas schwierig sind. — Dünkel und Leidenschaftlichkeit finden hier noch weniger eine Stätte als anderwärts," (— wie so, werden Sie nicht persönlich, mein H. Ref.) „dass aber die Schwierigkeiten nicht unüberwindlich seien, zeigt die grosse Anzahl Gouverneure, welche ihren segensreichen Beruf" (einen segensreichen Beruf giebt es, einfach gesagt, nicht auf Gottes Erdboden; dieser und jener Gouverneur mag segensreich wirken, obwohl dieses ein Compliment wäre, was sich

jeder so lange er lebt verbitten wird —) „Jahre lang mit Würde und allseitiger Anerkennung erfüllt haben oder noch erfüllen.“ Der Inhalt dieses Satzes ist nichts als eine leere Phrase oder ein Gemeinplatz. „Die Gouverneure stehen den Subalternofficieren im Antheil an der Erziehung eben so gleich, wie in der Strafgewalt, die Nothwendigkeit letztern zu beschränken, leuchtet ausser dem Verfasser wohl Jedem ein, und wenn derselbe zu missbilligen scheint, dass auch dem Zöglinge, der sich ungerecht behandelt glaubt, die Beschwerden bei den höhern Vorgesetzten frei stehe, so liegt darin etwas recht Characteristisches.“ Worin liegt etwas Characteristisches, in der Missbilligung oder in der Erlaubniss zur Beschwerdeführung? und was ist denn das recht Characteristische? „Die Anstellung der Gouverneure auf dreimonatliche Kündigung ist schon darum unbedingt nothwendig, weil man niemals wissen kann, ob der best empfohlene Candidat sich gerade für dieses Verhältniss eigne und weil ein langdauerndes Zerwürfniss in den Anstalten höchst verderblich wäre“ (o gewiss, Niemand zweifelt daran) „wie denn auch die Officiere immer nur auf ein Jahr commandirt werden“ (nun, wenn man nicht wissen kann, ob die empfohlenen Gouverneure sich gerade für dieses Verhältniss eignen, warum werden denn die Lieutenants als Erzieher auf ein Jahr berufen). Gehen wir gleich zu C.

„C. *Die absolute Unterordnung des eigentlichen Lehr- oder Civilpersonals unter das Erziehungs- oder Militairpersonal.* Die absolute Unterordnung des gesammten Personals, also auch des lehrenden unter den Director, versteht sich als Nothwendigkeit ganz von selbst, und das Verhältniss der Lehrer zu den Compagniechefs kann nicht so bezeichnet werden, da ferner in jeder Anstalt Officiere einen Theil des Unterrichts übernommen haben, so ist jenes grelle Gegeneinanderstellen des Civil- und Militärstandes eine vorsätzliche (?!) Verzerrung. Als Unterlage derselben benutzt der Verfasser den Umstand, dass den Lehrern als solchen keine Strafbefugniss zusteht, für welche Einrichtung die triftigsten Gründe sprechen. Abgesehen von höchst nachtheiligen Inconsequenzen, welche unvermeidlich eintreten müssen, wenn so vielen sehr verschiedenartigen Individualitäten Strafgewalt verliehen würde, abgesehen von der Widersinnigkeit, den Commandeur und die Compagniechefs zu blinden, willenlosen Ausführern der Strafanordnungen des Lehrerpersonals zu machen“ (— ist dies bei dem jetzigen Status etwa weniger der Fall, wenn sie nach dem Strafcodex auf die Denunciation des Lehrers die Strafe verhängen?) „tritt noch der Umstand hervor, dass letzterer immerdar Partei und Richter in einer Person wäre. Erstere beiden Puncte beachtet H. L. gar nicht“ (der zweite Punct besteht auch noch jetzt, und in Bezug auf diesen versteht es sich von selbst, dass die Compagniechefs u. s. w. nicht willkürliche sondern gerechte Ausführer der angemessenen

Strafe seyn sollen, was sie keineswegs compromittiren wird; der erste Punkt will nichts sagen, sobald nur die verschiedenartigen Individualitäten nicht isolirt gehalten werden, Unterricht und Erziehung nicht an verschiedene Personen vertheilt sind, und der erste Chef einen gemeinsamen Geist durch Conferenzen u. s. w. zu erhalten versteht), „und was er über letztere beibringt, können wir nur als völlig unpassend (?) bezeichnen, im Uebrigen auf die Erfahrung Bezug nehmend, welche zweierlei lehrt: 1) dass augenblickliche Aufgeregtheit des verletzten oder sich verletzt wähnenden Lehrers, hin und wieder zu sehr unerfreulichen Scenen führt, die den Maassstab liefern, was unter andern Umständen geschehen würde“ (dergleichen gemeinte Erfahrungen liefern nur den Maassstab, dass Pädagogen Lehrer der Jugend sein müssen, die nicht augenblicklich aufgeregt werden und sich verletzt wähnen; so lange das nicht der Fall ist, werden gerade beim jetzigen Reglement dergleichen unerfreuliche Scenen vorkommen; kommt dann noch hinzu, dass der Dirigent Pädagog ist, der versteht neu eintretenden Lehrern in die bestehenden Verhältnisse einzuführen und ihnen mit Rath und That zur Seite zu stehen, so sind dergleichen Scenen nicht zu befürchten. Sodann, kann denn sonst Niemand z. B. ein Compagniechef, in den Zustand der Aufgeregtheit kommen, sondern bloss ein Lehrer? Endlich, soll denn keine Aufgeregtheit bei Vergehen statt finden von Seiten des Erziehers? Kann da noch von einem erziehenden Verhältnisse die Rede sein, wo mit aller Gelassenheit und Ruhe ein Schüler verklagt und eben so bestraft wird? Keineswegs, der Schüler muss wahrnehmen, dass mich sein Vergehen schmerzt und dass es mir leid thut ihn wegen seines Vergehens zur Ordnung zu weisen, ohne dass ich mich verletzt wähne; ich kann als Lehrer nicht vom Schüler verletzt werden und kann eben so wenig von demselben auf Satisfaction antragen) 2) „dass tüchtige Männer höchst selten in den Fall kommen, Beschwerde zu führen und die Häufigkeit derselben fast (ja wohl fast) immer wohlbegründeten Verdacht gegen das Benehmen des Lehrers zu erzeugen geeignet ist.“ Die Erfahrung so hingestellt ist wieder nur höchst schief. Für's Erste sind nicht Alle tüchtig; das wäre eine unpassende Voraussetzung und der Schwächere muss Unterstützung im Verhältnisse selbst haben, ohne sie erst suchen zu müssen. Sodann wäre zu bedenken, dass Kinder darum erzogen und belehrt werden, weil sie als solche nicht erzogen und nicht gelehrt sind d. h. ihre natürliche Wildheit und Rohheit abgethan werden soll, die sich also auch von vorn herein gegen die Erziehung sperren wird. Auch der beste Erzieher wird da Beschwerden zu führen haben, und wird um so mehr Veranlassung dazu geben, je mehr seine Persönlichkeit der augenblicklich exekutirenden Gewalt entkleidet ist, kein Dritter aber in dem Augenblicke der Renitenz beurtheilen kann, welche Art und wie viel moralische

oder physische Gewalt nöthig ist, zumal da er auch die Individualität des Schülers vor Augen hat und jedenfalls besser kennt als der Compagniechef aus den Strafberichten u. s. w. Tüchtige Männer wissen sich selber zu helfen, und doch kann Einer ein tüchtiger Pädagog sein und mehr Beschwerden zu führen haben, als ein verhältnissmässig weniger tüchtiger, weil die Constellation der Umstände ihn verfolgt, weil er z. B. eine Menge verwöhnter und verzogener Knaben zu bearbeiten hat; der Chef nicht so günstig einwirkt oder einwirken kann u. s. w. Was endlich den letzten Punkt betrifft, dass der Lehrer bei zugestandener Strafgewalt Partei und Richter sei, so ist das ein Verhältniss was an und für sich nicht auf den Lehrer anzuwenden ist, und nur dadurch hervorgerufen wird, dass der Lehrer erst als Partei behandelt, dazu gemacht wird. Der Lehrer kann doch als solcher von seinem Schüler nicht beleidigt werden; seine Verstösse sind Verstösse gegen die Ordnung, diese sind vom Lehrer wahrzunehmen und wieder in die Ordnung zu verweisen. Wird ihm die Fähigkeit abgesprochen, die Fehler der Zöglinge zu erkennen und wahrzunehmen, also zu urtheilen, dass etwas ein Fehler ist, so ist er seiner Function, seiner erziehenden Thätigkeit beraubt, ist überhaupt nicht mehr Lehrer. Muss er dagegen klagend einkommen, so gewinnt die Prozedur ein persönliches Ansehen, er wird zur Partei degradirt einem Kinde gegenüber, das noch keine Person ist, am allerwenigsten gegen den Erzieher; Richter ist dann in erster Instanz der Gouverneur, in zweiter der Compagniechef, in dritter der Commandeur.

Wir wollen bei dieser Gelegenheit Etwas ausholen und auf das Erziehungswesen zurückgehen. Jede Brigade hat ihren besondern Erzieher, in der Person eines Canditaten der Theologie oder eines Secondelieutenants, Gouverneur genannt, dessen Quartier in der Mitte seiner Brigade liegt, so dass er leichter die Cadetten bei der Anfertigung ihrer Arbeiten oder bei der zur Erholung vorgenommenen Beschäftigung beaufsichtigen und berathen kann. Bei Spielen aber auf dem Hofe oder bei Spaziergängen, an denen stets die ganze Compagnie Theil nimmt, ist nur der Gouverneur du jour der Begleiter. Für dergleichen Dienste wechseln die Gouverneure alle acht Tage. Auch bringt der Gouverneur du jour die versammelten Compagnien in den gemeinsamen Schlafsaal, in welchem sämmtliche Gouverneure ihre Lagerstätte haben. Neben diesen sind noch fünf Civillehrer thätig, von denen vier gelehrte Bildung haben, der fünfte Schreib- und Zeichenlehrer ist, und ausserdem noch ein besonders zum Unterricht commandirter Offizier. —

Der Knabe wird nun von seinem eilften Jahre an mit seiner ganzen Individualität in den Plan des Hauses aufgenommen und geregelt bis auf die Kleidung herab. Wenn Gymnasien und Realschulen den Moment der Erziehung zu wenig zur Geltung

kommen lassen, so möchte man bei dieser Anstalt seine Macht und Gränzen zu weit und gewaltsam ausgedehnt finden, namentlich darin, dass das Familienleben bis auf den Verkehr in den Ferien gänzlich abgeschnitten ist, ohne jedoch die Familie im Institute ersetzen zu können. Gewiss gehört es zu seinem Wesen mit, die zufälligen und schädlichen Einflüsse der Familie aufzuheben, nach eigener Einsicht die Ordnung des Tages zu regeln, die Art der Beköstigung und Kleidung zu bestimmen, über die Zeit und die Art der Erholung, Belohnung und Strafe selbständig zu verfügen, unbekümmert darum, ob dergleichen im elterlichen Hause des Zöglings nach demselben Modus gehandhabt wird oder nicht; das Zusammenleben, die Einheit des Plans und der Richtung macht dies nöthig. Wenn dagegen die Anstalt selbst die vertrauliche Mittheilung zwischen den Kindern und den übrigen Familiengliedern, die Correspondenz durch ihre Hände gehen lässt, so meine ich verletzt sie ein Pietätsverhältniss, das sie doch selbst nicht ersetzen kann, drängt sich in ein Geheimniss, das selbst im gewöhnlichen Leben heilig geachtet wird, verräth ein Misstrauen gegen ihre Zöglinge, die Eltern und gegen sich selbst, und führt auf den Weg der Heuchelei und des Betruges. Man muss sagen, dass die Jesuiten in diesem Punkte noch consequenter handelten, sie hemmten nicht blos das Correspondiren ihrer Zöglinge, sondern untersagten ihnen auch an ihre Eltern zu denken (s. Schlosser's Weltgesch. III. B. S. 272. Anm.). Vom Herzen der Familien Nahrung zu haben, ist dem jungen Sprössling Bedürfniss. Dieses Band abgeschnitten oder unterbrochen zu finden, verkümmert sein Gemüth. Die Formen des Hauses werden ihm noch kälter und leerer als sie es für seine Jugend an sich schon sind; denn sie sind einmal für den Knaben leer, ohne Sinn, und nicht geeignet, das germanische Familienleben zu repräsentiren. Vielmehr gewähren sie das Bild eines vornehmen französirten Familienlebens des vorigen Jahrhunderts, in denen der junge Herr hübsch ausstaffirt Morgens seinem Papa und der gnädigen Mama vom Gouverneure vorgestellt wurde, und ein bon jour, mon cher papa, ma chère maman der einzige Verkehr mit dem cher fils war. Hier auf der einen Seite dieselbe Vornehmheit den jungen Leuten gegenüber, und auf der andern Seite ein Selbstgefühl, und eine Einbildung, welche die Regungen des kindlichen Gefühls, Vertrauen und Pietät gegen die Vorgesetzten nicht hervorkeimen lässt und mit ihrer sonstigen Ungezogenheit in starken Contrast geräth. Die Disciplin im Ganzen, ein Ausfluss des Rousseau-Basedow'schen Humanismus, mit reinem militärischen Strafcodex zum Ueberbau, lässt nach dieser Seite das Institut eher als ein Polizeigericht oder eine Kriminalbehörde erscheinen, denn als eine Erziehungsanstalt. Um dieses recht vollständig zu machen, ist ein förmlicher Instanzengang eingeführt, nach welchem gewisse Strafen nur hier, andere dort, und noch andre

nur noch weiterhin verhängt werden dürfen, und die Strafberichte von Einzelnen gehen von Behörde zu Behörde, verfolgen den Inkulpaten wie Steckbriefe sein ganzes Leben hindurch und bestimmen seine Geltung mit. Bei der Erziehung ist das Strafen allerdings ein Moment mit, d. h. eine Wirkung auf den Willen vermittelst Berührung auf das Gefühl, um der Gesetzlichkeit wieder Geltung bei dem Individuum zu verschaffen, das sie zu verletzen vermag. Aber jeder Verstoss ist individuell und will aus dem ganzen Wesen der Person wahrgenommen und beurtheilt sein, um das Maass der Strafe beurtheilen zu können und keine Ungerechtigkeit gegen den Schuldigen zu begehen; dieses aber hat nur der Erzieher lebendig vor sich, bei jeder dritten Person verliert es an Wahrheit. Ein Reglement von Strafen ist für den Erzieher ein Hemmschuh seiner Wirksamkeit und höchstens nur zur äussern Gleichmässigkeit der Strafarten für die Erzieher an demselben Institute nutze; aber keineswegs gehört dazu, dass der Unmündige dies als sein Recht wisse, was er dem Erzieher gegenüber zu fordern habe, und am allerwenigsten, dass er sich über eine andere als ein ihm zugefügtes Unrecht beklagen könne. Das aber ist der Fall, wenn der Jüngling weiss, dass er wegen eines an den Nachbar während der Arbeitsstunde gerichteten Wortes, einen Strich, und wegen so und so viel Strichen in der Woche, einmal keine Suppe oder kein Fleisch bekommt. Wo ist da der Geist, der lebendig macht, wo die wahre Liebe, die nie straft, wie ein Polizeicommissarius. Auch wollen wir hier noch bemerken, dass Entziehung von Mahlzeiten, sei es ganz oder theilweise, uns doch als eine sehr hündische und knechtische Strafe erscheint, die am allerwenigsten mit dem sonstigen hier üblichen Humanismus zusammenpasst. Eine Ohrfeige wäre doch zu Zeiten edler, menschlicher und männlicher, abgesehen davon, dass das Kariren physisch gefährlicher ist. Wo eine Strafe nothwendig wird, da sollte sie auf der Stelle erfolgen, so hat sie eigentlich nur Werth; diese der Individualität der zu Erziehenden anzupassen, versteht der Erzieher, darum ist er Erzieher; diese Fertigkeit besitzt er vermöge seiner Kunst, sonst ist er nicht Erzieher. Am schlimmsten fliesst dies System von Anzeigen auf den Unterricht ein; da dem Lehrer gar kein Strafrecht zusteht, sondern nur die Meldung der straffälligen Cadetten an seinen Erzieher u. s. w.; so kann derselbe während der Lection treiben, was ihm gerade Vergnügen macht; er weiss, er kann nicht gehemmt werden; der Reiz den Lehrer blos zu stellen, ihn zu vexiren bleibt nicht aus; denn der Lehrer ist ihm Parthei, die ihm gegenübersteht und von vorne herein unangenehm ist. Eben so abstrakt, kalt und einseitig ist nun die Einrichtung, vermöge welcher der Erziehende nicht unterrichtet (lehrt), und der Lehrer nicht erzieht, so dass sich hier die Abstraktion verwirklicht findet, vermöge welcher die Erziehung nicht unterrichtend, und der Unterricht nicht erziehend ist.

Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Gehorsam, Arbeiten in einen gemeinsamen Plan sind gewiss die ersten und unerlässlichen Qualitäten eines Soldaten; die Erziehung hat also die Zöglinge besonders dahin zu richten; aber in Befolgung der Ordre muss sie auch nicht übersehen, dass sie es mit zu Erziehenden zu thun hat, mit jungen Gemüthern, denen noch erst das Verständniss der Formen und Verhältnisse vermittelt werden soll. Die Zöglinge sind in zwei Familien (Coetus) gesondert, die ohne lebendige Gemeinschaft nebeneinander bestehen. Ihnen sind besondere Familienväter in den Chefs vorgesetzt, deren Einheit lebendig erhalten werden soll, durch den Leiter des Ganzen. Sind nun auch die Instructionen für alle dieselben, so werden sie doch durch die Individualitäten der Vorgesetzten hindurch gehend, eine verschiedene Färbung annehmen. Die Erzieher selbst sind dies nur vorübergehend, zu erziehen ist nicht ihr Lebensberuf. Die Folge ist, dass dieselben sich zu ihrem Werke äusserlich verhalten, und auf Seiten der zu Erziehenden, dass er die Ordres von ihnen eben so äusserlich erfüllt. Diese lose und äussere Beziehung mag wohl manchmal seinen Eigenwillen brechen, macht ihn aber auch indifferent gegen moralisch-sittliche Verhältnisse, und das Gemüth, das Eigenste, was der Mensch vor dem Menschen besitzt, verflüchtigt sich in die Leerheit, es nur dem Vorgesetzten recht zu machen. — Mit dem Unterrichte haben die Erzieher nur ausnahmsweise zu thun; von dem Verhalten der Zöglinge während des Unterrichts erhalten sie Kunde durch Notizen, die der Lehrer sich veranlasst findet in einem Classenbuche zu vermerken; eine Unterredung, eine gegenseitige mündliche Mittheilung findet weiter nicht statt; denn zu den wöchentlichen Conferenzen, welche jede Compagnie unter dem Vorsitze ihres Chefs abhält, werden nur die Gouverneure und Premierlieutenants gezogen, obwohl da die Rede ist über Fleiss und Fortschritte der Zöglinge im Allgemeinen und in besondern Gegenständen. Es werden da besonders einzelne Beobachtungen vorgetragen und erörtert, Strafberichte übergeben; es wird auf Strafe angetragen und erkannt, so weit dem Compagniechef das Recht zusteht. Der Commandeur, der auch das Unterrichtswesen zu leiten hat, und die Compagniechefs, welche dasselbe zu beaufsichtigen haben, haben das Recht durch Besuch der Lehrstunden von Zeit zu Zeit über Fleiss und Fortschritte ihrer Untergebenen sich zu uniformiren, aber sie haben keinen Theil am Unterrichte und brauchen auch nicht Lehrer gewesen zu sein. Wie wird aber der Zweck erreicht! Besuchen sie die Lectionen nicht oft, so können sie mit dem Stande von 6, 7, 8 und mehr Abtheilungen nicht vertraut werden und bleiben, und ihr Kommen erscheint mehr, als ein Werk der Neugierde oder ein von der Instruction gebotenes opus operatum. Kommen sie dagegen oft, so verursachen sie Störung. Da dem Lehrer doch einmal sein Urtheil abgefordert wird, so lasse man

es doch dabei bewenden. Nur der pädagogisch, methodisch, didaktisch und scientifisch gehörig gebildete Studiendirector sollte die Lectionen besuchen dürfen, um von der Wirksamkeit des Lehrers Kenntniss zu nehmen. Halbjährige Examina in jeder einzelnen Classe im Beisein der Officiere und der etwa nicht durch Unterricht beschäftigten Lehrer abgehalten, sollen die Leistungen der Schüler beurkunden. Drei bis vier allgemeine Conferenzen bestimmen über die Versetzungsfähigkeit der Einzelnen, und der Compagnienchef ertheilt auf Grund der von den Lehrern schriftlich abgegebenen Censuren und der in der Erzieherconferenz besprochenen Ansichten und gewonnenen Resultate seiner Compagnie jährlich dreimal ein Zeugniss über Fleiss und Fortschritte, Ordnungsliebe und Betragen.

Der Unterricht wird nun seinerseits eben so separirt behandelt. Die neu aufzunehmenden Zöglinge werden von dem Lehrer geprüft und das Urtheil wird schriftlich abgegeben. Die definitive Ueberweisung in eine Classe sollte nun das Resultat der einzelnen Urtheile sein, und von einer Lehrerconferenz ausgehen; das ist aber nicht der Fall; dieses Geschäft wird von einer Studiencommission abgemacht, die ausser bei dieser Gelegenheit keine Lebensäusserung weiter von sich gibt. Sie besteht aus den beiden ersten Lehrern unter der Leitung des ältesten Compagniechefs. Da die Bestimmung der Classe mehr von dem Alter als von der bereits erlangten Kenntniss abhängig ist, so hat Lehrer und Lehrerthätigkeit auch hier nur wieder leere Bedeutung; diese muss als untergeordnet, ja als auf Null reduzirt erscheinen, wenn die Vertheilung der Neueintretenden an die einzelnen Brigaden, und ihre Erzieher oder die Veränderung mit der Classe nur von den Erziehern, d. h. den Compagniechefs, den Premierlieutenants, den Gouverneuren, und als solche fungirenden Secondelieutenants vollzogen wird. Dass es hier aber gälte höhere Fertigkeiten zu erwerben als wissenschaftliche, wird Niemand sagen wollen; denn die militärischen Manövres, die man anführen könnte, scheinen doch verhältnissmässig unbedeutend, und finden mehr der Ordnung und des Anstandes halber, als des Selbstzwecks wegen, statt. Kurz, der Lehrer kommt, gibt seine Stunde, und geht. Er hat das Wissen des Schülers zu bearbeiten; was dabei umherläuft, das geht ihn nichts an; er hat sein Wissenspensum durchzumachen und überlässt den andern Menschen dem Erzieher. Jeder von ihnen hat ihn nur halb: wie sollen erst die Compagniechefs und die Premierlieutenants, die kaum etwas mit dem Zögling zu thun haben, persönlich auf ihn einwirken können. Da rede Einer von Liebe bei der Erziehung, wenn jede ihrer Functionen so zerstümmelt und isolirt gehalten wird. Diese Trennung ist nun so durchgängig, dass auch die Censuren wieder von dem Erzieher ausgefertigt werden, ohne den Lehrer. Gibt auch dieser sein Urtheil schriftlich ab, so wird damit das Bild des Censirten doch

nicht lebendig und vollständig, und eignet sich gar wenig dazu, die weitere Bildung des Cadetten darauf zu bauen.

„Die nachfolgende Erörterung über die Person des Directors zeigt absichlichstes (?!) Verkennen der Verhältnisse, und die Frage: „„Was soll zuvörderst ein Laie als Inspector des Unterrichts, von dem er nichts versteht““ charakterisirt den Verfasser. Wie? ein Officier von allgemein wissenschaftlicher Bildung — und andere werden nicht herbeigezogen — welcher als Lieutenant lange Zeit zu Repetitionsstunden, Nachhülfe u. s. w. verpflichtet war, und sich überhaupt wohl fünfundzwanzig Jahre ausschliessend in dem Kreise des Cadetten-Corps bewegte, sollte nicht dazu gelangt sein, den Unterricht beurtheilen zu können. Für die Zukunft wäre allerdings wünschenswerth, dass die Commandeure sich auch classischer Bildung erfreuten, aber weniger der Ueberwachung des lateinischen Sprach-Unterrichts halber, wofür anderweitig gesorgt ist, als auch um erforderlichen Falls auch auf diesem Felde den Candidaten-Dünkel beugen zu können.“

Wir können hier H. L. selbst reden lassen, und begnügen uns folgende wichtig scheinende Punkte von ihm herauszuheben: „Niemand kann blos durch Anciennität zum Directorat gelangen; der Besitztitel dieses Amtes kann nur von der Tüchtigkeit abhangen, sieht man doch gegenwärtig in allen Branchen auf die Brauchbarkeit der Candidaten, und wählt man zu den wichtigsten Staatsämtern nicht mehr kraft- und saftlose Subjecte, sondern rüstige Männer. Dass hiemit nicht eine Beurtheilung oder Verurtheilung sämmtlicher Commandeurs ausgesprochen liege, versteht sich von selbst, es mögen zufällig wissenschaftlich gebildete Leute unter ihnen sein; wir verurtheilen nur diesen Zufall. — Uebrigens genügt selbst noch nicht die wissenschaftliche Bildung, selbst die gänzliche persönliche Befähigung nicht, sondern die Wissenschaft muss Beruf des Directors sein, nicht Liebhaberei. Die Art und Weise aber, wie gegenwärtig Jemand bloss durch Avancement das Directorat erlangen kann, ohne irgend welche formale und pädagogische Bildung zu besitzen, zeugt, wie wenig noch die Stellung eines Vorgesetzten der Lehrer begriffen sei. — Der Director muss die Fähigkeit besitzen, jungen, unerfahrenen Lehrern Anleitung zu geben, ihnen zu rathen und zu helfen. — Dürfte jemals ein Solcher (ein Laie der Wissenschaft) sich unterwinden, mit dem routinirten Lehrer über dessen Unterrichtsweise discutiren zu wollen? Er darf ihn höchstens in allgemeinen, nichtssagenden Phrasen lobhudeln; daher kommen denn die Belobungen eines ganzen Personals, wovon kaum die Hälfte arbeitet, und von den Arbeitern kaum die Hälfte ernstlich und mit Erfolg. — Wie will er nur eine wissenschaftliche Conferenz leiten — (wir setzen hinzu, ohne die Rolle eines Hanswursts zu spielen)? Als ein zweiter Mangel ist die Unfähigkeit zu angemessener Stundenvertei-

lung zu bezeichnen. — Wie soll er für einen bestimmten Lehrgegenstand den geeigneten Lehrer finden? — eine Aufgabe, die in dieser Anstalt um so schwieriger zu lösen ist, als die Lehrer nicht für bestimmte Gegenstände geprüft, in welchem Falle wenigstens eine mechanische Vertheilung nach den Censuren der Lehrer nicht von so grossem Schaden wäre, wie jetzt, da den, der Anstalt sogar noch unbekannten Individuen dieser oder jener vacante Gegenstand auf gut Glück conferirt wird. — Aber selbst dies, dass der Director ein Techniker sei, dass er die Fähigkeit der Beurtheilung besitze, reicht nicht hin; er muss vielmehr selbst Unterricht ertheilen. — In diesem collegialischen Verhältnisse lernt er die Stärke und Schwäche seiner Lehrer viel gründlicher kennen, als Jemand, der das Personal nur bei Gelegenheit eines officiellen Diners versammelt sieht, wo dann leicht Frau und Tochter die Hauptstimme über den Werth des Lehrers abzugeben haben.“ Dieses wird genügen, um selbst zu sehen, wie leicht sich jener Ref. die Sache mit der Erörterung der Schrift von H. L. gemacht hat. Wie kann da von einem Verkennen der Verhältnisse die Rede sein! Wo in aller Welt hat ein Commandeur eine wissenschaftliche und pädagogische Befähigung nachzuweisen? und wenn auch das nicht, wo hätte ein Commandeur einen wissenschaftlichen und pädagogischen Cursus durchgemacht, wie doch von jedem Lehrer gefordert wird. So nebenbei sich mit Geschichte und Geographie beschäftigt zu haben, diesen und jenen Roman von Gräfin Hahn-Hahn gelesen zu haben, selbst 25 Jahre Repetitionsstunden und Nachhülfe in Geschichte gegeben zu haben und eben so lange sich im Cadettencorps bewegt zu haben, das alles garantirt noch keine wissenschaftliche Bildung. Und je mehr und je länger sich Jemand ausschliessend in dem Kreise des Cadettencorps bewegt hat, um so weniger wird er fähig sein, den Unterricht zu beurtheilen. Die Cadettencorps haben bis jetzt keine allgemeine wissenschaftliche Bildung gegeben; dazu hätte vor allen Dingen Latein gehört und überhaupt können die Militairschulen, in welcher Ausdehnung sie auch lehren mögen, nichts mehr als die Praeliminarien der Wissenschaften, nie aber die Wissenschaften als solche. Hat sich dessen ungeachtet dieser oder jener Commandeur eine wissenschaftliche Bildung erworben, so ist das Zufall und nicht Prinzip. Darauf aber kommt es an, Gewähr dieses Prinzips zu haben, oder es ist nicht von allgemein wissenschaftlicher Bildung zu reden; so was reizt zum Lachen, häufig zum Bedauren. Mit welchen Aengsten und Nöthen ein solcher Mann zu thun hat, wie er rennt, wie er fragt, was er in Bewegung setzt, wieder aufhebt, was für schöne Phrasen er sich angeeignet hat, was für faux pas er wieder da macht! Du lieber Himmel, ein Schneider hat Schneidern gelernt. Was der H. Ref. sagt von: „absichtlichstes Verkennen,“ „characterisirt den Verfasser,“ „klassische Bildung des Directors um den

Candidaten-Dünkel beugen zu können," liegt zu sehr von der Sache ab, als dass wir uns dabei aufhalten können.

V. III. *Kurzer Vorschlag zur neuen Reformation der Anstalt.*

„Aus den Militair-Erziehungsanstalten alle Militairs zu entfernen und durch Theologen oder Philologen zu besetzen, wie der Verfasser vorschlägt, ist ein wahrhaft lächerlicher, der ernsten Widerlegung unwerther Gedanke." Wie dem auch sein mag, hören wir H. Lentz: „das Cadettenhaus werde factisch ein Real-Gymnasium, an welchem dann natürlich nicht neun Individuen des Oberpersonals eine Stelle finden, die mit dem Unterrichte nichts zu thun haben. Hebe man den Convict, das gemeinsame Wohnen und die Verpflegung der Schüler auf; so richtete man einfach diese Anstalten wie alle andern Real-Gymnasien ein. Die Unterstützung, welche einzelnen Vätern durch die Aufnahme ihres Sohnes ins Cadettenhaus zu Theil wird, könnte man ihnen in baarem Gelde zukommen lassen, womit den meisten Eltern gewiss mehr gedient wäre. — Selbst die bisherige Form der Fundation beibehalten, würde bei gehöriger Einrichtung das gesammte Lehr- und Erziehungspersonal aus neun Personen bestehen, welche reichlich von dem Einkommen jener neun Individuen, die keine einzige Lehrstunde geben, besoldet werden können; sie alle fänden auch geräumige Wohnungen in der Anstalt. Das militairische Exercitium dürfte ein tüchtiger Unteroffizier hinlänglich tractiren; die Turnübungen könnte ein Lehrer gegen Vergütigung leiten. Dann wären Erziehung und Unterricht nicht getrennt u. s. w."

Ueber das Studium der griechischen Mathematik.

Von Dr. *Ludwig Felix Ofterdinger* zu Tübingen.

Von jeher wurde von verschiedenen Seiten die griechische Mathematik sowohl als ein allgemeines Bildungsmittel, als auch besonders als ein Bildungsmittel in Bezug auf den mathematischen Sinn des Lernenden empfohlen: und doch findet man, dass das Studium der griechischen Mathematik eher im Ab- als im Zunehmen ist. In einem frühern Aufsatz * haben wir gezeigt, wie ein Lehrer alle Methoden kennen muss, durch welche seine Wissenschaft dargestellt worden ist, um je nach Umständen seine Zöglinge in dieser oder jener Darstellungsweise zu unterrichten; zugleich haben wir dort aufmerksam gemacht, wie schädlich es ist, wenn nur nach einer Darstellungsmethode mit gänzlicher

* Pädag. Revue 1841. 2. Bd. S. 201. Ueber das mathematische Studium in Württemberg.

Ausschliessung der andern in allen Stufen des Unterrichtes gelehrt wird. Da wir durch Nichts seit jener Zeit, als jener Aufsatz gedruckt wurde, veranlasst worden sind, unsere Ansicht zu ändern, wir aber auf die Nützlichkeit des Studiums der griechischen Mathematik in gewissen Fällen dort schon aufmerksam gemacht haben, * so glauben wir, dass es am Platz ist, die Untersuchung aufzunehmen, auf welche Art das Studium der griechischen Mathematik getrieben werden soll, um von dem meisten Nutzen zu sein.

In der Regel fängt man den Unterricht in der griechischen Mathematik mit den Elementen des Euklides an, geht Satz für Satz durch, sucht verschiedene Beweise der Sätze zu geben und fügt den Sätzen Zusätze, Folgerungen und Aufgaben zu, nachher geht man ebenso eine andere Schrift des Alterthums durch, und glaubt Meister zu bilden, wenn man die analytischen Schriften der Griechen durchmacht und mittelst derselben einige geometrische Aufgaben aufzulösen im Stande ist.

Dem Schüler erscheint diese Methode als eine Kunst, durch welche gelehrt wird, wie ein Satz auf verschiedene Weisen bewiesen werden, wie man aus einem Satz eine Masse Folgerungen ziehen kann und wie man einzelne Aufgaben zu lösen im Stande ist; nirgends findet aber der Schüler das wissenschaftliche Band, welches die Werke der Griechen umschlingt, vor lauter Zusätze, Folgerungen und Beweisen siehet er selten das Abgerundete und die Wissenschaftlichkeit der mathematischen Werke der Griechen; ihm erscheinen diese Werke als Maschinen, welche ihm von aussen gezeigt werden, wo ihm aber das Kunstwerk, durch die sie in Bewegung gesetzt werden, unsichtbar ist; woher es kommt, dass die Mehrzahl das Studium der griechischen Mathematik verlassen und sich den neuern Methoden zuwenden; die Wenigen, welche aber treu bleiben, nur selten die Wissenschaft, durch grössere Werke, welche im Geiste der alten Mathematik abgefasst sind, zu fördern im Stande sind. Denn derartigen Werken, sie mögen Lehrbücher sein oder eigene Untersuchungen enthalten, fehlt das Band, welches die Werke der Griechen zu einer solchen Vollendung brachte, wenn auch der Scharfsinn, womit die Beweise verfasst und die Aufgaben gelöst sind, zu bewundern ist. ** Dieses Band ist die theoretische

---

* Ibid. S. 215.

** Desswegen stehen alle Lehrbücher, wie schon Kaestner richtig bemerkt hat, — welche auf synthetische Weise verfasst sind, um so mehr gegen die der Griechen zurück, je mehr sie sich von diesen unterscheiden, und es lässt sich in den wenigsten Fällen rechtfertigen, wenn man durch neuere synthetische Lehrbücher die der Alten ersetzen will. Glaubt man, dass der Unterricht nicht mit einem Lehrbuch der Griechen beginnen soll, was in den meisten Fällen nur gebilligt werden kann, so sind neuere synthetische Lehrbücher nicht am Platz, sondern einzig und allein solche, welche der philosophischen Darstellungsweise folgen. Vergl. Pädag. Revue 1841. 2. Bd. S. 201 seq.

Analysis, welche so viel als gar nicht getrieben wird und doch allein zu einer wissenschaftlichen Behandlung der synthetischen Methode dient. Da schon früher von der theoretischen Analysis in diesem Journal gesprochen * wurde, so ist eine weitere Auseinandersetzung dieser Darstellungsmethode nicht nöthig, wohl aber soll gezeigt werden, wie sie zum Unterricht benutzt werden kann.

Nachdem die Sätze nach der synthetischen Methode durchgegangen sind, muss gezeigt werden, wie diese durch die Analysis gefunden, warum sie gerade in der Ordnung, wie wir dieselben in den griechischen Werken finden, sich folgen und warum jede andere Ordnung verfehlt wäre.

Um ein bestimmtes Beispiel zu haben, sagen wir, der Unterricht in der synthetischen Methode fange mit den Elementen des Euklides an: nachdem der Schüler die Sätze und ihre Beweise kennt, zeige man, wie der pythagoreische Satz dadurch gefunden wurde, dass man den Seiten eines rechtwinklichen Dreiecks bestimmte Zahlenwerthe beigelegt hat, und nach dieser Erfindung die Aufgabe entsteht, denselben auf geometrische Art zu beweisen, Bei Lösung dieser Aufgabe findet man nun alle Erklärungen, Forderungen, Grundsätze, Sätze des I. Buches der Elemente.** Nach diesem stelle man die Untersuchung an, ob dieser Satz auch bei andern, als rechtwinklichen Dreiecken gelte: man lasse die Hypothenuse sich ändern, während die Katheten dieselben bleiben, so wird man finden, wenn man den Seiten minder Zahlenwerthe beilegt, dass bei einem stumpfwinkligen Dreieck das Quadrat der Hypothenuse grösser, und bei einem spitzwinkligen Dreieck kleiner, als die Summe der Quadrate der beiden Katheten sein wird. Um diesen Satz geometrisch zu erweisen, muss man die Sätze des II. Buches auffinden. Versucht man bei einem rechtwinkligen Dreieck auf den Seiten, statt der Quadrate andere Figuren zu beschreiben, welche gleichwinklig und gleichseitig sind, so gilt er ebenfalls und man muss zur Beweisführung und Construction die Sätze des III. und IV. Buches aufstellen; verallgemeinert man den Satz so, dass man beliebige Figuren auf den Seiten zeichnet, so wird man finden, dass der Satz nur gilt, wenn die Figuren ähnlich sind, dadurch erhält man, wenn dieser Satz erwiesen werden soll, den Begriff und die Sätze von Aehnlichkeit, also die Sätze des IV. Buches, zu deren Beweise die Sätze des V. Buches zu finden sind.***

Auf diese Art sieht man, wie die Sätze der sechs ersten Bücher entstanden und wie ihre Folgen eine Nothwendigkeit sind. Man kann nun zeigen, wie andere Beweise und Zusätze von

---

* Ibid. S. 205.

** Eine weitere Ausführung siehe im angeführten Aufsatz S. 206.

*** Vergleiche hierüber: „Ueber die Auffindung mathematischer Wahrheiten bei den Griechen von L. F. Ofterdinger“ im Archiv für Mathematik und Physik von Grunert. V. 1. S. 102—111.

einzelnen Sätzen, wie andere Auflösungen der Aufgaben und neue Aufgaben gegeben werden können, wie und warum aber dies alles nicht in das System gehört.

Legt man die Sätze des Eudoxus, nämlich 2. 5. 10. 11. 12. 18 XII. Elem. Eukl., bei dem 11. und 12. Buch, gerade so zu Grunde, wie man in den sechs ersten Büchern die Sätze 47. I. 12. 13. II. 31. VI. zu Grunde gelegt hat, so erhält man die Entstehung und Folge der Sätze des XI. und XII. Buches.

Würde der Schüler entweder während er auf diese Art die Elemente durchgeht, oder, wie es Pappus * will, gleich nachdem er dieselben durchgemacht hat, mit der problematischen Analysis, namentlich mit den Daten des Euklides bekannt gemacht werden, so könnten später andere Werke, namentlich die des Archimedes mit ihm ganz auf dieselbe Weise durchgegangen werden, ja er könnte zuletzt versuchen, ein System von Sätzen selbst aufzustellen, nachdem ihm die Hauptsätze gegeben sind. Zu diesen letzten Uebungen wäre wieder eines der Archimedischen Werke am meisten zu empfehlen, da unter ihnen eine gewisse Aehnlichkeit herrscht und also wenn ein oder das andere Werk schon durchgearbeitet ist, es nicht schwer fallen würde, aus den in der Vorrede angegebenen Sätzen eine Arbeit zu liefern, welche der Archimedischen nahe kommen würde.

Wenn auf diese Art mehrere Werke der Griechen durchgegangen sind, dann wird man nicht mehr klagen können, dass talentvolle Schüler das Studium der alten Mathematik so bald als möglich verlassen, oder wenn sie es forttreiben, das Resultat ein so geringes sei.

Schon mehrmal ist in diesem Journal über das Studium der synthetischen Mathematik gesprochen, einmal wurde von Hrn. Prof. Dr. Mager versichert, Hr. Prof. Dr. Mensing in Erfurt werde über die Vorzüge dieses Studiums Mittheilungen machen: so sehr es zu wünschen wäre, wenn ein so ausgezeichneter und erfahrener Pädagog seine Ansichten über diesen Gegenstand weitläufig aussprechen würde, so hat er dennoch, wenigstens in diesem Journal, immer noch auf sich warten lassen, dagegen findet sich in dem „Archiv für Mathematik und Physik von Grunert“ von Hrn. Prof. Dr. Mensing ein Aufsatz: ** „über die Behandlungsarten geometrischer Elementar-Aufgaben,“ der Bemerkungen enthält, welche theilweise statt jener Mittheilungen gelten können. Da mehrere dort aufgestellte Behauptungen Beziehungen auf das oben Ausgesprochene haben und nicht ganz mit dem Aufsatz „über das Studium der Mathematik“ in Uebereinstimmung sind, so möchte Einiges daraus mit Bemerkungen versehen, hier am Platze sein.

---

* Pappi Alexandrini praefatio ad III lib. collectionis math.

** II. Theil 4. Heft. S. 341.

„In verschiedenen Zeitschriften werden über den mathematischen Unterricht häufig Bedenken erhoben. Einige eifern über die darauf verwendete Zeit, Andere tadeln die bei demselben angewendete Methode. Die Meisten vermissen das Uebersichtliche in derselben und möchten nur das Allgemeine, damit durch gesteigerte geistige Energie das Besondere sich gleichsam von selbst ergebe. Vielen ist dagegen die Unterrichtsweise nicht elementar genug.“

„Solche Bedenken kommen zwar von sehr verschiedenen Seiten, entspringen unter sehr verschiedenen Graden mathematischer Bildung, haben zum Theil ihren Ursprung in dem Geiste der Neuerungssüchtigen, sind wohl aber weniger von gereifter Erfahrung eingegeben; dennoch möchte man sie als ein erfreuliches Zeichen des Interesse an der Sache betrachten, welches freilich, meist durch Missverständnisse (?) verleitet, sein eigentliches Ziel verfehlt (!)“

„Ich sollte nun meinen, wer sich streng an Euklides unverbesserliche Methode und an dasjenige hält, was eine lautere Quelle in ihm hat, könnte nicht wohl einen Fehlgriff thun. Diese Methode wird aber, wie mir scheint, nicht eifrig genug verfolgt. Selbst in manchen Werken, deren Verfasser derselben im allgemeinen huldigen, wird der Gegenstand einer geometrischen Betrachtung oft so verunstaltet, dass man sein Wesen nur mühsam herausfindet. Namentlich erscheint die geometrische Analysis bisweilen in solch einer seltsamen Gestalt, dass man glauben möchte, der Darstellende habe gar keinen Begriff davon. Denkt man sich nun, dass Bücher mit solchen Entwickelungen in die Hände von Schülern kommen, deren Vorstellungen berichtigt, deren Auffassungen zur Reife gebracht werden sollen, so wäre es zu verwundern, wenn sie Lust am Gegenstande behielten, sofern diese bereits rege geworden ist.“

Von jeher fühlte man, dass die Elemente des Euklides nicht für den Unterricht in allen Stufen passe, wesswegen eine Masse Lehrbücher geschrieben wurden: Hr. Prof. Dr. Mensing selbst hat ein derartiges geschrieben und fast bei allen ist in den Vorreden ein solches „Bedenken“ enthalten, wie in neuern Zeiten sich in Zeitschriften finden, es möchte daher das Suchen nach andern Methoden nichts so Neues sein, wie der Hr. Prof. zu meinen scheint. Was aber die „lautere Quelle“ in den Elementen des Euklides ist, sagt er uns nicht; glaubt er, dass dies die Eintheilung in Lehrsätze und Aufgaben, die Unterabtheilung in Construction und Beweise, die Zurückführung auf frühere Sätze, das Festhalten in der Zeichnung etc. ist, so nimmt er die Schule für den Kern, der nur in der theoretischen Analysis liegt, die aber nur für reifere Schüler ein Gegenstand des Unterrichts sein kann. Glaubt er aber mit der problematischen Analysis, d. h. mit der Lehre von der Auflösung einzelner Aufgaben eine Liebe und einen Eifer für die Euklidische Mathematik hervorzu-

bringen, so täuscht er sich, wie auch die Erfahrung zeigt und wie schon früher * und dann auch oben gezeigt wurde. Nachdem der Hr. Professor eine geometrische Aufgabe vom bestimmten Schnitte algebraisch und geometrisch gelöst hat, fährt er fort:

„Ich habe sie (die Aufgabe) hier nur benutzt, um zu zeigen, wie einfach und natürlich auf Euklidischem Wege Eins aus dem Andern folgt, so dass eine solche Auflösung eine Unterhaltung wird, die die Erfindung stets rege erhält, was nur von denen nicht zugegeben wird, die den Euklid mit Schülern nicht streng durchgearbeitet haben.“ Ein Mathematiker kann über den Werth algebraischer Methoden nicht zweifelhaft sein, wer aber eine lange Reihe von Jahren unterrichtet hat, weiss zuverlässig, dass in der rein geometrischen Methode, wenn sie mit äusserster Consequenz durchgeführt wird, eine bildende Kraft liegt, die durch nichts ersetzt werden kann.“

Es sind dies sehr zu beherzigende Worte, nur muss man ja nicht meinen, dass die geometrische (sollte heissen synthetische) Methode begriffen wird, mit Auflösungen einzelner Kunststückchen, d. h. mit der Auflösung einzelner Aufgaben.

Der Hr. Professor schliesst seinen Aufsatz mit einer weiteren Vergleichung der algebraischen und geometrischen Methoden bei Auflösung geometrischer Aufgaben und sagt hierüber manches Gute, wesswegen wir darauf verweisen, nur können wir darin demselben nicht Recht geben, dass er bedauert, wenn man den Euklides nicht früh genug anfange, wir glauben vielmehr bewiesen zu haben, dass ein zu frühes Studium des Euklides auf Unterrichtsmethoden führe, welche von dem Wissenschaftlichen der alten Methoden entfernen, wodurch dieser Theil der Mathematik keine weitern Früchte zu tragen im Stande ist. Vielleicht veranlassen diese Bemerkungen den Hrn. Prof. Dr. Mensing, weitläufiger sich über das Studium der alten Mathematik auszusprechen, wodurch eine Basis zu weitern Discussionen gegeben wäre.

---

* Pädag. Revue 1841. 2. Bd. S. 201.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik u. Culturpolitik.

Beantwortung der Frage, ob das spätere Vergessen des Griechischen ein Grund seiner Verbannung aus den Schulen werden könne, von *F. A. Nüsslin*. Als Beilage zu dem Mannheimer Lyceumsprogramme von 1843. Mannheim, Druckerei von Kaufmann. 1843.

Diese Schrift ist nur ein Theil eines Gutachtens, welches durch hinlänglich bekannte Vorfälle hervorgerufen wurde. Wir bedauern zunächst, dass Hrn. Nüsslin nicht hinlängliche Musse zur Ausarbeitung einer grösseren Schrift und nicht mehr Raum zugestanden war, um sein Gutachten ganz abdrucken lassen zu können, da die Gegner leicht auf den Gedanken geführt werden können, es gäbe nicht mehr Gründe für die Betreibung des Griechischen in Schulen; doch auch in der Gestalt, wie die Schrift vorliegt, kann die pädag. Revue nicht über sie schweigen. Hr. N. erinnert also zuerst daran, dass wie das Griechische, so auch das Lateinische, viele Jahrzahlen und Ereignisse der Geschichte, Lehrsätze der Mathematik, Tausende von Namen aus der Naturgeschichte, ja selbst aus dem Katechismus auswendig gelernten Lehrsätze der Religion im spätern Leben wieder vergessen würden, ohne dass desshalb bis jetzt Jemand aufgetreten sei, welcher die letztern Lehrfächer aus den Schulen hätte verbannen wollen. Diese Lehrgegenstände dienen zur Weckung und Schärfung der geistigen Anlagen des Schülers, und man kann auch von ihnen sagen, was Lord Chatham über das Griechische äusserte: „Es ist aus meinem Gedächtniss in meinen Geist übergegangen.“ Wie die Leibesübungen nur zur Stärkung des Körpers getrieben werden, so muss es eine Gymnastik des Geistes geben, und in dieser nimmt das Griechische mit Recht die erste Stelle ein. Ist das geistige Messer durch dieses Mittel einmal geschärft, dann vermag es, wie Lessing sagt, überall zu schneiden. — Die darauf folgende Bekämpfung der Gegner ist nicht genügend, indem Hr. N. hauptsächlich daran erinnert, dass diejenigen, welche bis jetzt als Feinde des Griechischen aufgetreten sind, immer diejenigen waren, welche gar nichts, oder äusserst Weniges von der griechischen Sprache verstanden; denn wenn es wahr wäre, dass die Jünglinge von dem Erlernen des Griechischen gar keinen Nutzen hätten, so müssten die darüber Klagenden, wer sie auch wären, gehört werden, und die Philologen, welche gegen die Klagenden aufträten, wären in Wahrheit wenig oder gar nicht zu beachten, da diese ja als pro domo sua kämpfend betrachtet werden müssten. Hr. N. gibt nun zu, dass die meisten Jünglinge

auf der Universität die classischen Studien sammt den historischen, philosophischen und überhaupt den allgemeinen Studien gänzlich vernachlässigen und sich unmittelbar zu den sog. Brodstudien wenden; er fordert daher, dass diesem Uebelstande vorzüglich auf den Universitäten gerade durch Zurückführung und Forderung jener Studien geholfen werde, und behauptet, dass dann auch die Gymnasiallehrer gedeihlicher wirken würden. Allein hiermit wird nur das Resultat, welches auf den Gelehrtenschulen gewonnen werden soll, den Universitäten zugeschoben. Am Ende weist er, um den Nutzen des Griechischen darzulegen, auf die Geschichte hin und erinnert an das Studium der Griechen bei den Römern, Engländern, frühern Franzosen und den Deutschen.

Wir können hier nicht ganz mit Herrn N. übereinstimmen, wovon aber wohl der Grund nur in der unvollständigen Darlegung zu suchen ist. Wenn nämlich der Jüngling während seines sechs- oder achtjährigen Aufenthaltes auf Gymnasien und Lyceen ununterbrochen mit der griechischen und römischen Weisheit bekannt gemacht wurde, wenn er Gelegenheit erhielt, die herrlichsten Geistesproducte, welche die alte Welt erzeugte, kennen zu lernen, und dann bei seiner Entlassung auf die Universität so wenige Liebe und Achtung vor jenen grossen Geistern hegt, dass er ihnen gänzlich den Rücken zuwendet; so muss der Grund davon, welcher nicht in den Schriftwerken der Griechen liegen kann, entweder in den Lehrern, oder in den Lernenden, oder in einem dritten Umstande, oder aber in allen dreien zu suchen sein. Einen Theil der Schuld tragen viele Lehrer in sofern, als sie ihre Schüler gar nicht in das Wesen der vorliegenden Schrift, nicht in das Leben der Griechen einführen, sondern den Schriftsteller nur zum Träger ihrer eignen Liebhaberei machen, und der eine an denselben seine etymologischen, ein andrer seine metrischen Studien anschliesst, ein dritter aber alle nur möglichen Spitzfindigkeiten vorbringt, sie von dem Schüler lösen lässt und dabei so langsam vorwärts geht, dass der Schüler, der allerdings formal gebildet wird, doch in Wahrheit mit dem Schriftsteller gar nicht bekannt wird.* Dem Einsender dieses sind mehrere derartige Beispiele bekannt. Ein Lehrer erklärte in einem halben Jahre nur 90 Verse in Homer, obgleich vier Stunden für die Lectüre Homers bestimmt waren, und im zweiten

* Herder (Ansichten über das class. Alterthum 1, S. 4.) bemerkt darüber: „Anders liest einen alten Schriftsteller der Sprachforscher, der Commentator, der Scholiast, der Schulgelehrte, der Alterthumsforscher, anders der philosophische Kopf, der sie und sich in ihnen zu erkennen sucht, anders der Humanist. Jeder sucht etwas Anderes in seinem Schriftsteller: einer Wörter, Redensarten, Eleganzen, Wortverbindungen, Grammatik; ein andrer Sitten und Gebräuche, Geschichte, Alterthümer u. s. w., ein dritter sie selbst und aus ihnen und durch die Bildung seiner selbst und Anderer, Humanität. Wir sollen die Alten geniessen, aber auch verdauen und in unsern Nahrungssaft verwandeln; nicht, wie Polyphem, ihre Phrasen in Stücken von uns geben."

halben Jahr wurden auch nur ungefähr 150 Verse gelesen. Es waren also in jeder Stunde etwa zwei Verse erklärt worden. Dadurch wird der Zweck des Lebens der Alten, das Gemüth der Jugend zu sammeln, auf den Kern hinzulenken, zu stärken und für das Leben tüchtig zu machen, nicht erreicht. Der Knabe und der Jüngling, der nach einer natürlichen Beschaffenheit des menschlichen Geistes nach neuen Erscheinungen strebt, glaubt sich durch dieses langsame Erklären, welches ihn doch nicht in den Geist einführt, in seiner Entwickelung gehemmt, und wirft einen Hass auf die erklärten Schriftsteller. * Der Lehrer aber macht die Sache nicht etwa dadurch wieder gut, dass er den Schüler, welchen er mit den Eigenthümlichkeiten der Sprache bekannt gemacht hat, später etwas rascher vorwärts führte, sondern er kommt stets wieder auf die alten Erscheinungen zurück, oder wendet sich zu einem neuen Schriftsteller, bei welchem das vorige Verfahren von Neuem beginnt. Wie soll dadurch Liebe zu den alten Schriftstellern, zu den classischen Studien entstehen! Herder spricht darüber ein wahres Wort (Ansichten des classischen Alterth. I, 27.), das wir uns nicht enthalten können hieher zu setzen: „Wenn ich einen Künstlerknaben Jahrelang am Werkzeuge schnitzeln lehre, dass er die Natur selbst nie einmal zu Gesichte bekommt; so ist er statt eines Bildhauers der ärgste Tagedieb geworden und hat dazu sein Werkzeug zerschnitzelt und auf immer verderbt. So geht es den Schulmeistern und Phrasendrechslern bei Cicero und Homer. Nicht blos dass sie keine Homere und Cicerone bilden (dazu gehörte noch viel), ihre armen Gefangenen haben den Cicero und Homer selbst nie gesehen, ja sich an ihnen verekelt, um sie ewig nicht sehen zu wollen. Motten haben sie also gebildet, den Homer und Cicero in Phrases zu zerlegen; sie haben Buben gebildet, die statt zu malen, die Farben vom Gemälde kratzen, oder die Paniere des guten Geschmacks zu Stangen gebrauchen, womit sie Vogelnester stören. Mitten unter Schönheiten der Alten wird sodann das Gefühl für Schönheit verhärtet und der Geschmack mit Gewalt gezwungen, dass er sich verwahrlose und nach elenden, kindischen, unsinnigen Zwecken laufe.“ Diese Art der Behandlung der Alten und Neuern ist es auch, welche dem Prof. Scheidler ** die Klage abpresst, dass die jetzige sogen. gelehrte Bildung es fast unvermeidlich mit sich bringt, dass der Trieb des eignen Beobachtens, so wie der Trieb und die Fähigkeit zum eignen Raisonnement frühzeitig und gewaltsam erstickt wird. — Doch leistet der Lehrer auch Alles, was man billigerweise

---

* Der muthwillige Heine sagt darüber (Reisebilder 2. S. 184): „den Römern würde gewiss nicht Zeit genug übrig geblieben sein, die Welt zu erobern, wenn sie das Latein erst hätten lernen sollen. Diese glücklichen Leute wussten schon in der Wiege, welche Nomina den Accusativ auf *im* haben.“

** Grundriss der Psychologie. Rede. S. 18.

fordern kann, erfüllt er auch den Schüler mit wahrer Liebe zu den Alten, so wird dieser doch auf der Universität nur wenige Zeit zum Anhören von Vorträgen über die alte Litteratur finden können, wenn er anders innerhalb drei Jahren sich würdig auf die strengen Staatsexamina über die theoretischen und praktischen Theile der Medicin, Jurisprudenz oder Theologie vorbereiten will. Durch Jahrelange Beobachtung habe ich jedoch gefunden, dass diejenigen, welche auf Gymnasien eine gute Grundlage in den classischen Sprachen gelegt hatten und mit Liebe zu den alten Schriftstellern durch eine geschmackvolle Behandlung derselben erfüllt worden waren, nach den Universitätsjahren zu den alten Classikern, wie zu lieben Bekannten, zurückkehrten.

Der Abhandlung selbst hat Hr. N. vier Beilagen hinzugefügt, in deren erster er über das Studium der griechischen Litteratur bei den Römern redet. Wir hätten gewünscht, dass diese Beilage weggeblieben wäre, da sie von Feinden als eine Waffe gegen die Sache benutzt werden kann, welche durch sie vertheidigt werden soll. Durch den Glanz der griechischen Muster geblendet, wurden die Römer in vielen Fächern nur Nachahmer, und zwar um so schwächere Nachahmer, je herrlicher ihre Muster waren. In der Tragödie und der Komödie waren sie grösstentheils nur Uebersetzer oder unglückliche Bearbeiter. Wenn man dieses zugeben muss, so kann man nicht begreifen, wie denn Hr. N. gegen Shakespeare und Calderon S. 11. Anm. desshalb einen Tadel aussprechen kann, weil sie für manche deutsche Dichter Irrlichter wurden; sie wirkten ja auf unsere Dichter ebenso ein, wie die griechischen Tragiker auf die römischen. Die zweite Beilage bespricht die classischen Studien der Engländer. Bei aller Achtung, die wir vor diesen haben, müssen wir doch bemerken, dass uns vor wenigen Jahren Proben vom englischen Latein in einer deutschen theologischen Zeitschrift abgedruckt mitgetheilt wurden, die auf einen sehr tiefen Standpunkt dieser Studien in jenem Lande schliessen lassen. Die dritte Beilage bespricht die classischen Studien im frühern Frankreich. Auch hiebei ist es auffallend, dass der sittliche Ernst und die Würde der Alten nicht im Stande war, jenen frivolen Geist zu bannen.

So gut gemeint die kleine Schrift ist, so finden wir doch, dass sie nicht schlagend genug für die Gegner der classischen Studien überhaupt und des Griechischen im Besondern ist. Durch ähnliche Argumente können diese Leute nicht belehrt werden; vielmehr wird bei ihnen der Glaube erzeugt, da man nichts weiter vorgebracht hat, es werde sich auch weiter gar nichts vorbringen lassen; und was bei Walter Scott * ein Buchhändler von einem Schriftsteller fordert, welcher ihm eine Schrift überreicht: „Ihr müsst von dem Griechischen und Lateinischen etwas hinausschaffen; das ist schwer, Doctor, verdammt schwer!“ das wer-

* Waverly. Kap. 6.

den auch diese Leute stets verlangen, wenn es sich um die Einrichtung von Schulen handelt. Dr. K. W. M., Th.

Tagebuch der Erziehung. Herausgegeben von Dr. *Wilhelm Curtmann*, Director des Schullehrer-Seminars in Friedberg. Friedberg in der Wetterau. Druck und Verlag von Carl Bindernagel. Ohne Jahrzahl.

Von den verschiedenen Schriften, welche bestimmt sind, die Aufmerksamkeit der Eltern anhaltend auf die Erziehung ihrer Kinder hinzulenken, haben uns wenige mehr gefallen, als die vorliegende; und wenn auch der hauptsächlichste Gedanke, welchen Hr. C. sonst verwirklichen will, nach unsrer Wahrnehmung nicht ganz verwirklicht werden kann, so verdient er doch eine ernste Prüfung. Doch bevor wir uns weiter aussprechen, müssen wir erst das Buch selbst beschreiben. Dieses enthält auf Blättern, welche mit zierlichen, farbigen Randverzierungen eingefasst sind, einzelne Titel, welche die körperliche und geistige Erziehung des Menschen von seiner Geburt an bis zur Vollendung der Erziehung betreffen, und einige Blätter sind auch dem spätern Alter gewidmet. Der Geburt und dem ersten Lebensjahre sind 12 Blätter gewidmet, deren Aufschriften sich natürlich ganz besonders auf das Körperliche beziehen. Dem zweiten Lebensjahre sind drei Blätter bestimmt, und die einzelnen Aufschriften und Titel leiten schon die Aufmerksamkeit auf das erwachende geistige Leben hin. Es sind nämlich folgende: „Gesundheit, körperliche Entwickelung, Gewöhnung, Abhärtung, Geschicklichkeiten, Sinnenschärfe; geistige Entwickelung, Sprache, Fassungsvermögen, Urtheil, Klugheit, Gefühl, Zuneigung, Abneigung, Zorn, Trotz, Beschäftigungstrieb, Nachahmungstrieb, Unarten, Strafen; besondre Vorfälle.“ Dem zweiten bis zum achtzehnten Jahre sind je zwei Blätter eingeräumt, aber es ist diese wichtige Periode des Menschenlebens durch eingeschobene recapitulirende Blätter in Abschnitte eingetheilt, nämlich nach dem sechsten Jahre folgt ein Rückblick auf die ersten Jahre der Kindheit, nach dem zehnten Jahre ein Rückblick auf die mittlere Kindheit, nach dem vierzehnten Jahre ein für die Confirmation bestimmtes Blatt und ein anderes für den Rückblick auf die spätere Kindheit, und endlich nach dem 18. Jahre ein Rückblick auf die Jugendzeit. Angehängt sind vier Blätter zu „Notizen über die spätern Lebensjahre“ und eine kurze Anweisung zum Gebrauch dieser Blätter. Hr. C. will nämlich, dass die einzelnen Aufschriften von einem erfahrnen Mitgliede der Familie mit Notizen beschrieben und dadurch zahlreichere, bestimmtere und geordnetere Thatsachen für die Erziehungswissenschaft gewonnen werden sollen. Wir hegen dagegen die Ueberzeugung, dass wenn auch ähnliche Bemerkungen in grosser Anzahl vorlägen, sich doch nur Weniges mit Bestimmtheit aus denselben abstrahiren liesse, und zwar aus zwei Gründen: 1. weil zur genauen und umsichtigen Führung eines Tagebuchs von der Art eine Person erforderlich ist, welche fähig wäre, die geistigen und körperlichen Dinge genau zu beob-

achten und die Resultate mit Präcision niederzuschreiben. Leute von der Art sind aber sehr selten, da selbst Lehrern oft die gehörige Kenntniss und der nöthige Eifer fehlt, um in körperlichen Dingen Beobachtungen zu machen. 2. Ist es eine ausgemachte Thatsache, dass oft augenblickliche Anregungen und Eindrücke, die sich ganz und gar der Beobachtung anderer entziehen, den ganzen künftigen Lebensweg eines Menschen bestimmen, und dass auch gute und offene Knaben und Jünglinge nicht immer geneigt sind, dieses Bestimmende andern mitzutheilen. Wir glauben also nicht, dass die Wissenschaft der Erziehung auf diese Weise bedeutend gewinnen werde, selbst wenn dieses Tagebuch richtig geführt würde und Eltern geneigt sein sollten, nach einer Reihe von Jahren das von ihnen Bemerkte den Erziehern mitzutheilen; aber wir sehen in dem Büchlein einen andern Nutzen und empfehlen es desshalb den Eltern. Hr. C. hat nämlich für jedes Jahr des Jugendalters ziemlich vollständig die Punkte zusammengestellt, welche in körperlicher und geistiger Rücksicht die Aufmerksamkeit der Eltern auf sich ziehen müssen, die das Wohl ihrer Kinder wollen. Sie haben also diese Punkte in diesem Tagebuche immer vor Augen und werden um so mehr denselben ihre Aufmerksamkeit zuwenden, als sie etwas niederschreiben wollen. Wir empfehlen also diese zierlichen Blättchen allen Eltern, welchen es mit der Bildung ihrer Kinder Ernst ist, und die geneigt sind, sich über die Entwickelung derselben Notizen zu machen; wir empfehlen es auch besonders Pathen, welche die Eltern veranlassen wollen, auf das körperliche und geistige Wohl der Kinder zu sehen, bei welchen sie Pathenstelle vertraten. W.

B. Hand- und Schulbücher.

I.

Ueber das Verhältniss der deutschen und romanischen Elemente in der englischen Sprache, ein Beitrag zur Charakteristik der neueren Sprachen von Dr. *Behnsch*, ord. Lehrer an der höheren Bürgerschule und Lector der engl. Sprache an der Univ. zu Breslau. Breslau bei J. Max und Comp. 1844.

Wir empfangen diese kleine gediegene Schrift mit um so grösserm Danke, als sie eine der seltenen Erscheinungen ist, dass Lehrer der neueren Sprachen an unsern höhern Lehranstalten einen Blick in die geschichtliche Entwicklung der Sprache thun und mit ihren Forschungen über den gegenwärtigen Stand derselben hinausgehen. Der Hr. Verf. beklagt sich im Eingange seiner Schrift mit Recht über dies mechanische Treiben der blosen Sprachroutiniers, und er hat mit wenig Worten nicht nur diese Mängel, sondern auch ihre Ursachen angedeutet. Diese liegen tief in der ganzen Stellung begründet, welche zur Zeit noch der Unterricht in den neuern Sprachen auf Universitäten und Schulen einnimmt. Die Philologen sehen ihn in der Regel als einen Eindringling an, der dem gründlichen Studium eher schädlich als nützlich sei; sie toleriren ihn mehr als eine ihnen abgedrungene

Concession an die anmasslichen modernen Zeitrichtungen, statt ihm durch Verbindung mit dem Unterricht in den Sprachen des classischen Alterthums zu grösserer Gründlichkeit und höherer Geltung in den Augen des Schülers zu verhelfen. So irrt er denn fast wie ein Heimathloser, den man aus Rücksicht für die öffentliche Meinung nicht ganz zu verstossen wagt, an den Rändern der Lehrpläne und Lectionskataloge umher und fristet auf manchen Lehranstalten nur durch Extrastunden sein Dasein. Was hier die Gymnasien verabsäumt haben und noch verabsäumen, ist den Realschulen zugefallen; sie haben die englische und französische Sprache vorzugsweise in ihre Lectionsverzeichnisse aufgenommen, weil das praktische Geschäftsleben, auf das sie vorbereiten sollen, die Kenntniss dieser beiden Sprachen nicht wohl entbehren kann. Allein diese Rücksichten auf das praktische Brauchbare sind noch nicht die letzte Instanz zur Entscheidung über das Ziel, dem die Schule nachzustreben hat, noch über die Methode, welche sie zu wählen hat. Mögen auch die Forderungen der Praxis auf die Nothwendigkeit der Aufnahme des Unterrichts in diesen beiden Sprachen hingewiesen haben, so hat doch die Schule die Aufgabe, diesen Unterricht auf eine solche Stufe zu heben, dass er die universelle geistige Bildung zu fördern vermag; diese wird aber durch Mechanismus und Dressur ertödtet; auch der Sprachunterricht fällt unter diese Kategorie, wenn er nur auf Sprache und Schreibfertigkeit gerichtet ist. Nur dann wird dieser Unterricht ein wahrhaftes Bildungsmittel, wenn er an dem inneren organischen Bau dieser modernen Sprachen die logische Thätigkeit des Menschengeistes nachweist, wenn er an der Entwicklung der Sprache die Bildungsmomente, durch die ein Volk hindurchgegangen ist, darlegt, wenn er die Litteratur desselben zugleich nach ästhetischen, ethischen und historischen Gesichtspunkten würdigen lehrt. Hr. Behnsch hat ohne Zweifel den richtigen Punkt getroffen, wenn er es als Princip der Realschulen hinstellt, dass für sie der Unterricht in der französischen und englischen Sprache das werden muss, was den Gymnasien der Unterricht in der griechischen und lateinischen Sprache ist. Dies Bedürfniss wird wohl von Vielen in gleicher Weise erkannt; allein es wird noch lange währen, ehe solche Forderungen befriedigt werden können. Die äussere Stellung der Lehrer der modernen Sprachen hat bis jetzt zu wenig Lockendes, um Männer von Talent zu bewegen, einem solchen Studium die ganze litterarische Musse, man möchte sagen, das Leben zu widmen. Von den Meisten wird es nur um eines unabweisbaren Muss willen ergriffen und man blickt noch immer sehnsüchtig den durch Jahrelanges Studium vertrauteren altclassischen Studien nach. Was dabei herauskommt, liegt auf der Hand. Geist und Sinn des Docenten bleibt der Sprache, die er lehrt, entfremdet; sein Organ zwingt sich nur mühsam zum fremden Idiom; sein Ausdruck hinkt auf den Krücken

der Regeln seiner Grammatik, und das Gefühl der Unzulänglichkeit seiner Kräfte nimmt seinen Leistungen alle freie Bewegung und Frische. Zum Theil sucht man durch „nationale“ Lehrer auszuhelfen. Allein wie selten ist man im Stande, die zu diesem Unterricht geeigneten Männer zu finden! Die Meisten, die als Sprachlehrer zu uns herüberwandern, sind allen philosophischen und historischen Sprachstudien fremd geblieben, und bringen von der Litteratur ihrer Nation höchstens die Kenntnisse des gebildeten Dilettanten mit. Ich gestehe gern, dass es auch achtungswerthe Ausnahmen gibt; von der Mehrzahl wird man es nicht in Abrede stellen; eben so wenig, dass es selten unter ihnen Männer gibt von pädagogischem Takt, fähig, das, was sie wissen, auf die rechte Weise mitzutheilen, selten Männer von gehöriger Energie, um Ordnung und Disciplin zu handbaben, was um so schwerer wird, als solche maitres gewöhnlich die im Privatunterricht bequem anzuwendende Methode der praktischen Einübung durch Conversation und dgl. auch auf gefüllte Classen zu übertragen versuchen, wo denn alsbald ihrer Hand die Zügel entgleiten.

Es gibt hier nur Ein Heilmittel, aber es muss von den Staatsbehörden kommen. Man suche deutsche Schulamtscandidaten frühzeitig für das Fach der neueren Sprachen zu gewinnen und zu spornen, damit sie schon auf der Universität diese Studien zur Lebensaufgabe machen, man erleichtere solchen Jünglingen durch Reisestipendien den Aufenthalt in dem Lande, dessen Sprache sie dereinst lehren sollen, damit sie sich in das Idiom und die Bildung des Volkes gründlich einleben können; man stelle an den Lehranstalten die Lehrer der neuern Sprache in Rang und Besoldung nicht tiefer, als die Lehrer der alten Sprachen. Dann wird man sehen, welch ein ganz anderes Resultat erreicht wird, als bei dem provisorischen Zustande, in welchem sich unsere Realschulen zur Zeit noch befinden.

Was der Hr. Verf. über die Veränderungen der Sprache Englands bemerkt und mit Beispielen belegt, will ich kurz nach den Hauptpunkten zusammenfassen.

Von celtischen Wortstämmen finden sich in der heutigen englischen Sprache fast nur noch solche, welche Flüsse, Berge, Oerter und Städte bezeichnen. Die germanischen Einwohner bewahrten ihre Sprache und bildeten sie mit so grossem Glücke fort, dass die angelsächsische Sprache sich durch Wortreichthum auszeichnet. Einige lateinische Wörter wurden durch christliche Priester eingeführt. Seit der Eroberung Englands durch Wilhelm von der Normandie (1066) verbreitete sich die Sprache der französischen Normandie zunächst in den höheren Classen der Gesellschaft; der vornehme normännische Adel dachte wenig an Erlernung der angelsächsischen Sprache. Die beiden Sprachen konnten nicht neben einander bestehen, ohne sich gegenseitig zu mischen und zu verändern. Die Veränderungen des deutschen

Elements beschränkten sich meist auf Verstümmelungen der Wörter, besonders der Declinations- und Conjugations-Endungen. Das Französische erlitt vielfache Veränderung durch Umstellung und Verwechselung von Buchstaben, besonders durch die Gewalt des deutschen Accents. „Schon im Jahre 1362 war die französische Sprache für die richterlichen Verhandlungen unbrauchbar geworden, so dass Eduard III. befahl, sich dabei der neu entstandenen Mischsprache zu bedienen. Bis 1483 wurde das Französische noch im Parlamente gesprochen; jedoch aber um diese Zeit von eben jener Mischsprache verdrängt, ohne dass irgend eine Verfügung dies bestimmt hätte. Die Sache machte sich von selbst.“ (S. 13). Um die Veränderungen, welche die englische Sprache im weitern Verlauf erlitten hat, übersehen zu können, lässt der Hr. Verf. eine Reihe von Vaterunsern aus verschiedenen Perioden folgen.

Auf den letzten Blättern vergleicht der Hr. Verf. die deutschen und romanischen Bestandtheile der heutigen englischen Sprache mit einander. Die meisten Begriffe von sinnlichen Gegenständen sind durch Laute der deutschen Sprache bezeichnet; die Töne, Stellungen und Bewegungen belebter Wesen sind deutsche Ausdrücke; deutsch sind die Bezeichnungen für die ersten Vorstellungen des Kindes, für die verwandtschaftlichen Beziehungen der Familie, für die innigsten Gefühle. Deutsch ist die Sprache des Geschäfts, des Marktes, der Strasse, der Wirthschaft, der Rede. „Beinahe alle Sprichwörter, in denen die praktische Weisheit des Volkes niedergelegt ist, sind deutsch. Ein sehr grosser Theil der Sprache des Zorns, des Witzes, des Aergers, der Verachtung ist deutsch; beinahe alle Ausdrücke, welche Veranlassung zu Duellen oder bei dem niedern Theile des Volks zu Faustkämpfen geben, sind deutsch.“ (S. 21). Dagegen sind romanische Wörter da eingedrungen, wo das Angelsächsische seine Bildungsfähigkeit verloren hatte. „Sie bezeichnen gewöhnlich abstracta und gehören der Sprache des Salons, der feineren Welt, der Wissenschaft, Gelehrsamkeit und Kunst an, daher die wissenschaftlichen und gebildeteren (?) Autoren sich immer mehr französischer, lateinischer und griechischer Wörter bedienen, als die populären Schriftsteller und die Poesie“ (S. 21. 22). „Endlich wird der romanische Ausdruck vorgezogen, wenn es darauf ankommt, etwas zu mildern, zu beschönigen, zu verhüllen, was in deutschen Worten zu nackt stehen oder zu kräftig klingen würde.“ (S. 22.) Schliesslich macht der Hr. Verf. auf die dadurch entstandene Schwierigkeit der englischen Synonymik aufmerksam. Möge es ihm nicht an Lust und Musse fehlen, das, was in diesem Schriftchen nur mit einigen Grundstrichen angedeutet ist, in einem grösseren Werke ausführlicher zu entwickeln. Er kann der Anerkennung gewiss sein. Schäfer.

II.

Mustersammlung der Beredtsamkeit und Aufgabensammlung für die obern Classen der Gymnasien und höhern Bürgerschulen. Von Dr. *Julius Rupp*. Erste Abtheilung. Für Prima. Königsberg. Verlag v. J. H. Bow. 1842.

Der deutsche Redner oder chronologisch geordnete Beispiel- und Mustersammlung der deutschen Beredtsamkeit, von der ältesten bis auf die neueste Zeit; zum Gebrauch in den obern Classen von Unterrichtsanstalten, so wie für Studirende, Staatsbeamte, Landtagsdeputirte, Stadträthe, Stadtverordnete und den gebildeten Bürger überhaupt. Mit einer rhetorischen Einleitung von Dr. *Karl Ludwig Kannegiesser*. Leipz. Verlag von Friedrich Hentze. 1845.

Beide Bücher sind der Bildung zur deutschen Beredtsamkeit gewidmet, beide haben Vieles mit einander gemein, namentlich wollen beide nicht durch abstracte Regeln, sondern durch gute Muster bilden; aber beide sind doch in ihrer ganzen Anlage wieder sehr verschieden. Herr Kannegiesser, welcher in Abfassung von Schulbüchern eine besondere Thätigkeit entwickelt, — denn wir erinnern uns, einen Abriss der deutschen Litteratur (1838) und eine Uebersicht der Geschichte der Philosophie von ihm in den Händen gehabt zu haben, — ist viel reicher, als H. Rupp, denn seine Sammlung enthält in fünf Abtheilungen 1. dreizehn geistliche Reden, 2. Sechszehn gerichtliche und Staatsreden zum Theil aus der neuesten Zeit, 3. siebzehn wissenschaftliche Reden, 4. eilf Gedächtnissreden, 5. einundzwanzig Reden von anderem Inhalte. Die Sammlung Hrn. R's dagegen enthält im Ganzen nur vierundzwanzig Stücke, von welchen allerdings die meisten Reden sind, aber doch auch mehrere nicht einmal den Charakter der Rede haben, wie z. B. Schleiermacher an den Geheimenrath Schmalz (Nr. 5.), die Axiomata und der Anti-Goeze von Lessing (Nr. 18. 19.), Lavaters physiognomische Fragmente (Nr. 21); bei Kannegiesser sind die Reden chronologisch geordnet, bei Rupp scheinen sie ganz ohne bestimmten Plan an einander gereiht zu sein; Kannegiesser gibt kurze litterarhistorische Nachweisungen über das Geburts- und Sterbejahr der Verfasser und hie und da auch historische und sprachliche Bemerkungen, bei Rupp dagegen findet sich gar nichts von der Art. Was die sonstigen Beiwerke betrifft, so ist zwar, wenn man die Aufgabensammlung Rupps abrechnet, bei beiden nicht viel zu finden, indem die Einleitung Kannegiessers, welche etwas mehr als fünf Seiten ausfüllt, fast ganz durch eine aus Cormenins Buche der Redner ausgezogene Schilderung O'Connels angefüllt wird, und die 16 Seiten füllende Vorrede zu Rupps Buche zum Theil andere Gegenstände behandelt: doch bespricht er im Wesentlichen die Stellung der Beredtsamkeit überhaupt und besonders zu der Schule, rechtfertigt die getroffene Auswahl und theilt seine Gedanken über die Benutzung des Buches mit. Er spricht sich hier bestimmt gegen die gewöhnliche Methode des sogen. stylistischen Unterrichts aus, welcher von dem Allgemeinen zu

dem Besondern fortschreitet, welcher Regeln aufstellt und diese dann an kurzen Beispielen nachweisen will; weil es unmöglich sei, an einzelnen Beispielen zu zeigen, unter welchen Bedingungen sich der natürliche Ausdruck zu erheben und der erhabene sich herabzustimmen habe, wie die Rede hier gedrängt, dort bequem sein, wie sie sich bald einschmeicheln, bald gewinnen, bald mit sich fortreissen müsse. Hr. R. hat ganz recht, wenn er behauptet, dass sich alles dieses nicht an einzelnen abgerissenen Beispielen nachweisen lasse; allein er kämpft gegen etwas, was von Niemand ist behauptet und vertheidigt worden. Oder wer hat denn an abgerissenen Beispielen dieses nachweisen wollen? Hr. R. will also nicht mit der Theorie beginnen, sondern dieser Zeit lassen sich aus Lectüre und Uebungen ohne Uebereilung naturgemäss zu entwickeln. Er erinnert dabei daran, dass der Maler nicht durch Abstractionen, sondern durch Studium der Gallerien gebildet werde, und sagt damit offenbar zu viel; denn auch bei dem Maler wird ein doppelter Weg der Bildung eingeschlagen, einmal der der praktischen Versuche, der durch das Studium der Natur und der Gallerien gestützt wird, dann aber auch der theoretische durch das Wort des Meisters und das Studium der Schriften über Prospective u. s. w. Keiner dieser beiden Wege der Bildung kann ganz von dem andern getrennt werden; und so ist es auch mit der Beredtsamkeit, wie das Beispiel der Griechen unwiderlegbar beweist. Jeder würde ja sonst gezwungen sein, sich selbst die Theorie zu abstrahiren und die einzelnen Vortheile, welche die Theorie lehrt, selbst aufzufinden. Wenn gleich auch wir das Abmühen der Schüler mit abstracten Regeln allein für verderblich halten, so können wir uns doch auch nicht zu der Ansicht derjenigen bekennen, welche gar nichts von Regeln wissen, sondern Alles der Selbstthätigkeit der Schüler überlassen wollen.

Ueber die Einrichtung des deutschen Unterrichts und die Benutzung seines Uebungsbuchs bemerkt nun Hr. R. Folgendes. Er will einen zweijährigen Curs bei wöchentlich drei Stunden. Von diesen Stunden soll eine auf den litterar-historischen und ästhetischen Unterricht verwendet werden, was gewiss auch bei der besten Organisation des deutschen Unterrichts eine zu kurze Zeit sein würde, wenn wir anders die Worte des Hrn. Verfs. richtig verstehen. Die beiden andern Stunden sollen für Beredtsamkeit bestimmt sein, und zwar die eine (vier in jedem Monate) für freie Vorträge der Schüler, welche vorher von einem Mitschüler durchgegangen worden sind und dann in der Schule sollen censirt werden. Die dritte Stunde ist für die Erklärung des Uebungsbuches bestimmt. Dabei finden wir es unpassend, dass Hr. R. an einem einzigen Stücke, welche grösstentheils nur wenig über 10 Seiten lang sind, einen ganzen Monat in einer Stunde wöchentlich erklären will, weil durch die dazwischen fallenden deutschen und andern Lectionen der Unterricht zu sehr würde

zerrissen und der Zusammenhang gestört werden. Wir würden es vorziehen, auf die Beendigung eines Stückes die sämmtlichen Stunden von einer oder anderthalber Woche zu verwenden, und dann den rednerischen Uebungen und dem Aesthetischen auch einige auf einander folgende Stunden zu widmen. In Rücksicht der Erklärung der vorliegenden Stücke fordert nun Hr. R., dass die Schüler, noch bevor die Lectüre eines Abschnittes beginnt, sich mit demselben bekannt gemacht und die Disposition aufgeschrieben haben. Dann, nachdem die Hauptmasse der Gedanken und ihre Gliederung besprochen ist, soll die Frage behandelt werden, ob mit dem Grundthema nicht eine andere Gedankenreihe habe verbunden werden können, und wenn dieses der Fall ist, warum der Schriftsteller den Gegenstand in der vorliegenden Weise behandelt habe. Die geübteren Schüler sollen diese Fragen von sich aus schriftlich zu beantworten versucht haben. Nachdem das Logische behandelt worden ist, wird zur nähern Betrachtung der Form übergegangen und untersucht, wie der Zweck der Rede durch das Mittel der Darstellung erreicht worden ist. Der Periodenbau und die Lehre von den Figuren wird hierbei kurz behandelt, das Einzelne durch bestimmte den Schülern gestellte Fragen schriftlich bearbeitet, und die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, wie das Einzelne sich dem Grundtypus schwerer oder leichter fügt. Wir finden über diesen Plan nur das zu bemerken, dass der grösste Theil der schriftlichen Arbeiten der Schüler, welche dabei vorkommen, nur kritischer, rhetorischer oder auch hermeneutischer Natur ist, und daher nicht gerade eine passende Gelegenheit zu Bildung eines guten Styles gewährt. Diese schriftlichen Arbeiten, verbunden mit den wöchentlich in einer Stunde stattfindenden Uebungen im freien Vortrage, — welche vorher schriftlich ausgearbeitet werden, — scheinen die einzigen schriftlichen Uebungen zu sein, welche Hr. R. vornehmen lassen will. Wir müssen hierbei bemerken, dass wir es durchaus für unangemessen halten, die zwei letzten Jahre, welche ein Schüler auf dem Gymnasium verweilt, ganz allein auf Beredtsamkeit zu verwenden und alle andern Darstellungsarten zu vernachlässigen. Die kritischen und hermeneutischen Arbeiten, welche vorgenommen werden, halten wir überdies für einen Primaner zum Theil zu leicht, und fordern, dass er sich auch in der Abhandlung versuche, um die Gedankenmasse, welche er über einen Gegenstand besitzt, ordnen und in eine angemessene und angenehme, wenn auch nicht schöne Form bringen zu lernen. Dass Hr. R. fordert, jeder Schüler solle alle halbe Jahre einen grössern Aufsatz, welcher die ästhetische Seite der deutschen Sprache berührt, ausarbeiten, gibt keinen Ersatz für alle andern vernachlässigten Gattungen, und wir sehen auch in Wahrheit nicht ein, wo denn Hr. R. Zeit hernehmen will, diese grössern Arbeiten zu censiren und mit den Schülern zu besprechen, da alle Stunden ganz genau vertheilt sind. Vielleicht

würde sich mancher dieser Zweifel und manches andere Bedenken, das aufsteigt, von selbst lösen, wenn man die Probe der Behandlung der Musterstücke, welche mit dem Buche zugleich erschienen sein soll, einsehen könnte; allein uns ist sie nicht zu Gesicht gekommen.

Dem Buche sind 356 zum Theil recht passende Themata zu Ausarbeitungen angehängt, über welche Hr. R. etwas ausführlicher spricht. Es soll 1. der Lehrer dieselben zu dem Gegenstande der Aufsätze machen, welche er corrigirt. (Wann soll dieses geschehen?). 2. Soll der Schüler jeden Tag eines dieser Themata durchdenken und so innerhalb zwei Jahren die ganze Anzahl zweimal durchlaufen. Hr. R. fordert dafür jeden Tag eine halbe Stunde. Manche dieser Themata lassen sich wirklich in dieser und sogar in einer noch kürzeren Zeit durchdenken, wenn man gesammelt ist; aber gewiss ist es zuviel gefordert, wenn der Schüler in einer halben, ja sogar in einer ganzen Stunde eine Untersuchung über den epischen Charakter der samnitischen Kriege bei Livius (Nr. 95.), oder über Shakespeares Romeo und Julie (Nr. 129.) anstellen, Parallelen zwischen den Charakteren der Ilïade und des befreiten Jerusalems ziehen (Nr. 107.), die Ideen, welche Herder in seinen didaktischen Gedichten behandelt, zusammenstellen (Nr. 122.), oder gar den Charakter und die Schicksale des Abadonna in Klopstocks Messias verfolgen und dabei sechs Gesänge dieses Gedichtes durchlesen (Nr. 108), oder die schiller'schen Studien Th. Körners an dem Trauerspiele Rosamunda nachweisen soll. Alle diese und manche andere Themata sind für grössere schriftliche Arbeiten passend, aber sie werden Schaden anrichten, wenn sich der Schüler nur eine halbe Stude damit beschäftigt. Denn es kann ein solches Nachdenken dem Schüler nur dann nützlich sein, wenn er von der Zeit nicht beschränkt den Gedanken so lange verfolgt, bis er ein seiner Bildungsstufe angemessenes Resultat gewonnen hat. Jede andere Beschäftigung ist Zerstreuung und gewöhnt an ein träumerisches Wesen. 3. Soll der Schüler ein besonderes Heft darüber führen, was er durch eignes Nachdenken und bei seiner Lectüre über den in der Aufgabe stehenden Gedanken gefunden hat. Wir billigen diesen Gedanken ganz und gar, wenn er von dieser Aufgabensammlung getrennt wird, und haben seit Jahren unsre Schüler aufgefordert, sich ähnliche Sammlungen anzulegen. Diese bestehen aber nicht in einem Hefte, sondern in einzelnen Octavblättchen, auf welche der Schüler dasjenige unter bestimmte Ueberschriften, die alphabetisch geordnet werden, einzutragen gewöhnt wird, was ihm von geistreichen Sprüchen, besonderen Gedanken über einen Gegenstand u. s. w. bei der Privat- und öffentlichen Lectüre aufstösst. Um den Muth zu diesem Unternehmen zu wecken, haben wir grösstentheils in der Classe den Aufsatz von Jean Paul, welcher die Taschenbibliothek überschrieben (Sämmtliche Werke Bd. 52. S. 117 der Reimer.

Ausgabe v. J. 1828) ist, vorgelesen. Sieht der Lehrer nur während eines oder zweier Jahre darauf, dass sich der Schüler ähnliche Gedanken und Sentenzen aufschreibt, so ist eine Grundlage gewonnen, auf welcher der Schüler gern fortbaut. Wir ziehen diese Einrichtung der von Hrn. R. vorgeschlagenen vor, weil bei ihm eine grosse Sammlung leerer Blätter entsteht, bei uns nur der Gedanke, über welchen der Schüler wirklich etwas Bemerkenswerthes aufgefunden hat, ein Blättchen unter einer entsprechenden Ueberschrift erhält. 4. Soll aus dieser Sammlung das Thema zu den deutschen Abiturientenarbeiten genommen, und diese dadurch dem Gebiete des Zufalls entrissen werden. Wir finden jedoch, dass sich das Letztre auch durch den Vorschlag Hrn. Rp's nicht erreichen lässt; denn da mancher Schüler bei seinem Nachdenken und seiner Lectüre über diese Aufgaben etwas gefunden haben wird, mancher andre aber nichts, so wird sich das Zufällige nicht entfernen lassen. Doch diese Bemerkungen mögen über die Methode von Hrn. R. genügen.

Unsre Ansicht über beide Bücher ist, dass Hr. Kannegiesser ein recht gutes Buch würde geliefert haben, wenn er etwas mehr die Bedürfnisse der Schule berücksichtigt und zugleich für diese eine Sammlung von Aufgaben beigefügt hätte, dass aber auch so seine Schrift sowohl wegen des Reichthums, als wegen der Ordnung der Hrn. R.'s vorzuziehen ist. Unangenehm fällt es namentlich bei Hrn. R. auf, dass die Vorrede in einer schwer- und ungefälligen Sprache und manirirten Darstellungsweise verfasst ist, und dass selbst der Titel der Schrift (Mustersammlung der Beredtsamkeit und Aufgabensammlung für die oberen Classen) eine gewisse Unbeholfenheit im deutschen Ausdruck verräth.

Dr. K. M., Th.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutschland.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

I. Preussen.

Ein Programm der höheren Bürgerschule (Friedrich-Wilhelms-Schule) zu Stettin.

Dem Referat über ein Schulprogramm ist hier eine Stelle eingeräumt, weil dasselbe eine allgemeinere Bedeutung hat, als Schriften der Art sich in der Regel zuschreiben können. Es enthält: die Lehre von den analytischen Zahlen auf allen Zählstufen, Notizen über die innere Entwicklung der Anstalt, Schulnachrichten über die Zeit von Johannis 1841 bis Johannis 1844, sämmtlich von dem Director Scheibert. Die Besprechung des ersten Theiles, des fünften und sechsten Abschnitts eines Systems der Arithmetik, behalte ich mir vor. Es ist nämlich dieser Leitfaden, weil wissenschaftlich, so methodisch und didaktisch, von einer Bedeutung, die es jeden, der ihn kennt, bedauern lässt, dass derselbe fast nur in die Hände der Schüler der Friedrich-Wilhelms-Schule kommen kann. Das Referat über den zweiten Theil des Programms hat mehr, als eine blosse Inhaltsanzeige werden müssen, da es dem Referenten schien, als müsse das Dargebotene für einen grösseren Leserkreis, als den gewöhnlichen eines Programms, von Interesse sein. Die Geschichte der Anstalt ist wohl von dem Director derselben geschrieben, aber sie ist, in der anderen Bedeutung des Worts, offenbar eine That des Lehrercollegiums. Bekanntlich macht der Geschichtschreiber nicht die Geschichte. Und selbst wenn er ein König ist, wie Friedrich der Zweite, so macht er sie nicht allein, sollte er auch das bewegende, treibende und gestaltende Princip darin sein.

Die Anstalt besteht erst seit vier Jahren, und so beginnen denn die „Notizen zur innern Geschichte der Anstalt" mit einer „Klage," „dass man die Schule als eine fertige ansehe und behandle, obwohl sie nie Ansprüche auf eine solche Anerkennung gemacht habe;" eine Klage, welche die höhere Bürgerschule im Allgemeinen so oft ausgesprochen hat. Diese Notizen zeugen nun freilich davon, dass „die Anstalt sich im Stillen nach Kräften bemüht habe, zu einer wirklichen innern Organisation zu gelangen. * Ehe aber die höhere Bürgerschule überhaupt nicht ähnliche Arbeiten aufzuweisen hat, wie die vorliegende, eher wird sie nicht zu Klarheit über ihren Zweck, zu Sicherheit in ihren Mitteln, und dadurch zu der Anerkennung gelangen, die ihr bis jetzt der Staat im Allgemeinen und der Bürgerstand noch zum grossen Theil versagt. Mit Theoretisiren und Schematisiren ists nicht gethan; die Lehrercollegien müssen lebendig werden, sich über die einer jeden Schule gestellten Bedingungen, gezogenen Schranken, verliehenen Kräfte bewusst werden, an die Untersuchung der bestehenden Verhältnisse herangehen. Diese sind nicht so spröde, dass sie sich nicht vor der Einsicht beugen sollten. Ist nur erst die Nothwendigkeit einer hier und da neuen Gestaltung, einer individuellen Entwick-

* Was zwischen „—" steht, ist dem Programm entnommen, sollte einmal ein Gedanke desselben ohne diesen Begleitschein eingeschmuggelt sein, so ist es nicht in eigennütziger Absicht geschehen.

lung erkannt, dann ist auch die Möglichkeit zu ihrer Ausführung gegeben, denn Erkenntniss ist Macht.

Es muss zuerst gesagt werden, dass es nicht zufällige Gedanken, Meinungen, Einfälle à propos der höheren Bürgerschule sind, die uns hier dargeboten werden, sondern dass hier eine Idee auf bewusste Weise hat realisirt werden sollen; dass es sich also nicht um Dieses und Jenes, um Lateinisch oder Nichtlateinisch, um Rudhardt'sche Methode oder Wurst'sche Grammatik, um Einzelnes und Kleines handelt; sondern um das Allgemeine, Ganze und Grosse. Aber freilich, um dieses nicht in abstracter und theoretischer Weise, sondern so, dass alle die Knochen und Sehnen, Muskeln und Säfte, Blut und Nerven, in denen die Idee hat einen Leib gewinnen wollen, mit dem unerbittlichen, anatomischen Messer untersucht worden sind. Denn das hat die Idee voraus vor dem einzelnen lebendigen Individuum, dass man ihr am lebendigen Leibe herumschnitzeln kann; ja, sie ist so sehr ewig und lebendig, dass ihrem Körper Glied für Glied abgenommen werden kann, sie erneut ihn mit einer ewig neu und vollendeter gestaltenden, jugendlichen Reproductionskraft.

Der Grundgedanke, welcher aus den Notizen etc. hervorleuchtet, ist die Frage, deren theoretische und praktische Beantwortung gesucht ist: welche Schulbildung braucht der höhere Bürgerstand? welche sittliche, welche intellectuelle, welche ästhetische?

Erst die zweite Frage ist die gewesen, wie ist der einmal angewiesene Lernstoff zu bemessen? Welche Anforderungen sind an die Schüler zu stellen? Darf die einzelne Disciplin vereinzelt neben den andern liegen, oder haben alle, oder welche haben in ein inneres Verhältniss zu treten, und wie können sie es? Versuchen wir, diese Fragen, die nicht alle in dem Programm ausdrücklich gethan sind, in dem Sinne desselben zu beantworten. Geschehen sind diese Untersuchungen, nur liegen nicht alle als solche vor, sondern in ihren Resultaten.

„In Rücksicht auf den zu bildenden Stand hat die Schule mehr die sittlichen Begriffe von Heiligkeit und Unverletzlichkeit des Gesetzes, Gewissenhaftigkeit in der Pflicht, Treue bei Ausführung des Aufgetragenen, Sicherheit und Genauigkeit im Vollbringen auch des Kleinsten erstrebt. Die den Schülern überwiesene eigene Thätigkeit hat sie sollen treu machen im Kleinen, die Freude an einer vollendeten Ausführung wecken und nähren, Ordnungssinn, Genauigkeit, Pünktlichkeit, hat ihnen sollen angeübt werden. Alles dies fordert das praktische Leben des Bürgers, welches doch die einzige, wahre Prüfung einer höheren Bürgerschule ist. Das ist die Sittlichkeit, die von der Schule her dem Schüler angeübt sein muss."

Als Aufgabe für die intellectuelle Bildung wurde erkannt, „nicht die, eine Menge Wissensmaterial aufzuhäufen, den Geist zu erregen und aufzureizen, ohne dann auch zugleich ihm einen solchen innerlichen, zu seinem Eigenthume gewordenen Stoff mit zu geben, an dem derselbe dann auch Zeit seines Lebens zehren könne." Die Schüler sollen vielmehr „geistig befähigt werden, schnell und sicher ein Wissen aufzunehmen, in einen dargebotenen Begriff, in ein vorgelegtes Verhältniss mit Leichtigkeit einzudringen, sich in die Begriffswelt eines Andern hineinzufinden, mit einem Worte, sie sollen verstehen lernen, im weitesten Sinne des Worts." In diesem Sinne möchten dann auch die Fragen zu beantworten sein, die gegen den Schluss hin aufgeworfen sind, „ob es die Aufgabe einer höheren Bürgerschule sein möge, ein gewisses Maass von unverarbeitetem oder doch vereinzelt gebliebenem Wissensmaterial aufzuhäufen, den Geist nach verschiedenen Seiten hin anzureizen, lauter Anfänge aus allen möglichen Wissensgebieten zu geben, den Geist zugleich nach Rom und Paris und London gerichtet, zu verwirren, oder Heiligkeit der Pflicht, Treue im Kleinen, Abstreifen der Halbheit und Zerflossenheit, Innerlichkeit des Gemüths, mehr Tiefe als Breite, Freudigkeit an einem vollendeten Arbeiten, Sicherheit im engen Kreise des Wissens und Könnens, aber auch eine solche, und auf einem solchen Gebiet zu erzielen, dass das Ge-

schäft, wie die Mussestunden den Geschäftsmann immer wieder dahin zurückführen, und er dann die Befähigung habe, auf diesem Gebiete selbstständig weiter fort zu arbeiten? Ob der Bürger mehr die dialektische Kraft des Geistes brauche, oder mehr offenes Auge und feines Ohr, richtigen Blick, Sinn für Schönheit? Ob die Thätigkeit des Kaufmannes, Landmannes, Militärs, Fabrikanten, Baumeisters, Forstmannes etc. mehr im Gebiet der Idee liege, oder auf dem künstlerischen, gestaltenden und darstellenden Felde? Ob der Bürger mehr denken und räsonniren solle, oder mehr verständig handeln?"

Es thut wahrlich noth, dass wenigstens alle acht Tage einmal gesagt und gedruckt wird, ja, dass es täglich auf den Gassen laut ausgeschrieen wird, dass Wissen weder Bildung ist, noch nothwendig Bildung gibt. Nicht die an sich und gegeneinander gleichgültigen Notizen, sondern das in lebendiger Beziehung auf sich und auf die Fälle der Erscheinung im Leben stehende Wissen, Verstehen und Können tragen die Bildung als letzte Frucht. Wer über den einzelnen Erscheinungen in der Physik nicht zum Gesetz, über den einzelnen Gestalten in der Naturgeschichte nicht zum System, über den einzelnen Formen in der Sprache nicht zum Sprachgefühl, über dem Verständniss der einzelnen Sätze eines Gedichts nicht zum Verständniss der Poesie, über den einzelnen Sätzen in der Mathematik nicht zur Einsicht in eine Wissenschaft als solche, über den einzelnen Factis in der Geschichte nicht zu dem Verständniss von innerlichen Zuständen der Völker gekommen ist: für den ist all sein Wissen todt, er kann gelehrt sein, aber gebildet ist er nicht. Alles Wissen hat nur einen Werth, sofern durch dasselbe die oben gestellte Aufgabe erreicht worden ist, alles Lernen und Lehren für die Schule nur einen Werth, so lange sie dadurch gelöst werden kann. Ist nicht dadurch der Sinn erschlossen für das Schöne, die Fähigkeit gegeben, einen Gedanken aufzunehmen, und mit dem übrigen geistigen Besitzthum zu vermitteln, die Fähigkeit, an dem Antheil zu nehmen und Theil zu haben, was die Welt bewegt und erregt, die treibenden und wirkenden Factoren des Lebens zu erkennen, in den vereinzelten Erscheinungen das Allgemeine, in den wechselnden und zufälligen Formen die ewigen Ideen zu erblicken, danach jedem seine Stellung anzuweisen und seinen Werth abzuschätzen, ist nicht die Einsicht dadurch vertieft und der Wille auf das Ewige gerichtet, so ist das Wissen ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, ohne Werth, ohne Macht, ohne Licht, ohne Wärme nach aussen, wie nach innen.

Sehen wir nun, wie sich die Schule sich zu gestalten bemüht hat, um der theoretischen Lösung der ersten Frage auch in der Praxis nahe zu kommen.

Um zu erreichen, was sie in sittlicher Beziehung, also als erziehende, für ihre Aufgabe hält, hat sie sich zunächst bemüht, „jeden Schüler auf eine Stufe zu stellen, auf der es ihm möglich ist, jeder an ihn zu stellenden Forderung in der möglichsten Vollendung zu genügen. Sie hat ihn dann aber auch zur möglichsten Vollendung des Geforderten gezwungen, und, um dies zu können, ihm möglichst wenige häusliche Arbeiten abverlangt." Dadurch ist nöthig geworden, „dass in den Stunden selbst das meiste gelernt werden musste, sie hat so den Charakter einer Lehranstalt gewinnen wollen." „Wenn so der Schüler sein Wissen und Können meist der Schule verdankt, so hat sie die Pietät, die das Kind aus diesem Gefühle schöpft, als eine schöne Frucht nebenher pflücken können." „Wenn sie nun aber jene Treue und jenes Pflichtgefühl in dem Schüler erwecken wollte, so musste es von den Lehrern in eigener Treue, Strenge, Gewissenhaftigkeit und Eifer in der Pflichterfüllung vorgelebt werden." „Um aber zu vollenden, was Wissenschaft und sittliche Uebungen nicht geben können, wurde der Religion und Religionsübung ein wichtiger Platz angewiesen. Sie sollen vornehmlich die Gemüthsseite des Kindes anbauen, Achtung vor jedem Höheren soll erweckt, das Heilige gewahrt und den Schülern nahe gebracht werden, das Gute aus rechter, Gott gefälliger Gesinnung gethan werden, die es aber nicht zulässt, sich im einzelnen

Falle zu vergessen. So wurzelt die ganze Kraft der Zucht auf diesem Boden. Alle Ehrenstrafen sind verschmäht, jedes den Ehrgeiz aufregende Mittel abgewiesen, alle künstlichen Hebel des Fleisses als Unsittlichkeiten verworfen, das Schlechte wurde, wo und in welcher Gestalt es sich blicken liess, bekämpft, und so dem Guten der Boden gewonnen.“ „Jede Strafe des einzelnen Lehrers wird eine Schulstrafe, indem sie die ganze sittliche Haltung des Schülers im Auge hat, und bleibt dabei eine persönliche, von der sittlichen Entrüstung dictirte und vollzogene,“ was sie sein muss. „Dazu sind natürlich Veranstaltungen getroffen, durch die in jedem Augenblick jeder Lehrer, wie die letzte und höchste Autorität, der Director, über den Gesammtzustand jedes Schülers orientirt sein kann.“ Sollte es nicht für die Schulen wünschenswerth sein, diese Veranstaltungen öffentlich bekannt zu machen? denn offenbar reichen selbst „die wöchentlichen Conferenzen der Friedrich-Wilhelms-Schule, die sich lediglich mit den Schülern beschäftigen,“ dazu nicht aus.

Damit aber auch positiv „auf das Gemüthsleben der Schüler sittlich und religiös erhebend eingewirkt werde, hat der Religionsunterricht vornehmlich diese Aufgabe übernommen, und sind wöchentliche, allgemeine Andachten, von Chorgesang gehoben und getragen, eingerichtet. Diese erhebenden, gemeinsamen, religiösen Momente sieht die Schule als die wahren Leitsterne für ihr innerstes Leben an, und bietet alles mögliche auf, sie eindringlich und nachhaltig wirksam zu machen. Sie will so auf das Leben in der Kirche vorbereiten,“ und zwar, wenn aus den wenigen Andeutungen auf Zweck und Mittel ein Schluss erlaubt ist, dadurch, dass sie den Schüler schon in seinem Schülerleben sich als in einer christlichen Gemeinsehaft wissen lehrt. Ja, sie sieht von dieser Durchwirkung ihrer Thätigkeit durch die Religion so schöne Frucht für die Sittlichkeit und Haltung der Schüler, dass sie es wagen darf, einen Vorwurf, den die Geistlichen (soi-disant, die Kirche) so oft der Schule gemacht haben, auf sie zurückzuwerfen, denn sie spricht es „als eine erfahrungsmässig feststehende Erscheinung aus, dass die Schüler, die durch den Confirmanden-Unterricht der Geistlichen dem religiösen Leben der Schule mehr oder weniger entwunden sind, durchaus die meiste Noth in sittlicher Beziehung gemacht haben, und fordert alles Ernstes eine Aenderung des jetzt bestehenden Zustandes der Art, dass der Confirmanden-Unterricht bis auf etwa sechs Wochen den Geistlichen genommen und der Schule überwiesen werde.“

„Grosses Bedenken über die Lösung der beiden ersten Aufgaben erregte der Anblick der vielen Lehrgegenstände in dem vorgeschriebenen Lehrplan. Erregtheit und Gewandtheit des Geistes sah man im Voraus als erreichbar, aber mit ihr zugleich sah man Zerstreutheit, Unruhe des Gemüths, Leichtfertigkeit voraus. Um wenigstens die Zahl der gleichzeitigen Gegenstände zu mindern, wurde also mit manchen Gegenständen von Halbjahr zu Halbjahr gewechselt, namentlich mit Naturgeschichte und Geographie, Naturgeschichte und Physik, Geometrie und Arithmetik. Dieser Versuch ist sehr gut gelungen“ und sind andere dergleichen noch beabsichtigt.

„Es durfte ferner in jeder Classe nur ein Gegenstand beginnen, trat dann aber mit einer grossen Stundenzahl ein, um dem Kinde den Eintritt zu erleichtern.“ Allerdings ist schwer zu erlernen nur das, was vereinzelt bleibt, was nicht Fülle genug hat, um in mannichfaltigster Weise sich immer von neuem wieder darzubieten, sich unter einander und mit Vorhandenem zu verknüpfen, dadurch zu stützen und zu tragen. So trat denn lateinisch in V ein mit 6 Stunden, französisch in IV mit 5 Stunden, Mathematik (Arithmetik und Geometrie wechselnd) mit 4 Stunden in III, Englisch in Untersecunda mit 3 Stunden, Physik, noch mit Naturgeschichte wechselnd, in derselben Classe mit 2 Stunden, Physik allein in Obersecunda mit 3 Stunden, Chemie in I mit 4 Stunden. „Dadurch war für die unteren, nicht aber für die oberen Classen geholfen. Da eine weitere Beschränkung nicht möglich war, so kam es nun darauf an, indem eine

numerische Verringerung der Lehrgegenstände nicht freistand, eine innere Vereinigung derselben herbeizuführen.“

So werden wir also auf die Anordnung und gegenseitige Stellung des Unterrichts geführt. „Da einmal vielerlei zu lehren ist, so brauchte und durfte man nicht jeden Gegenstand so lehren, als sollte durch ihn der ganze Mensch ausgebildet werden. Vielmehr sollte jedem ein Feld des Geistes zum Anbau überwiesen werden, und dann ein Zusammenwirken der zunächst verwandten Gegenstände erstrebt werden. Es konnte also nicht alles auf- und angenommen werden, was anderweitig als brauchbar erkannt und erprobt war.“

Die Stellung und Ausdehnung der Gegenstände wurde durch ihr als möglich oder nothwendig erkanntes gegenseitiges Ineinandergreifen bedingt.

Den Religionsunterricht haben wir schon oben besprochen. „Er soll nicht Gedächtniss und Verstand bilden wollen, sondern vornehmlich die Gemüthsseite des Kindes in Anspruch nehmen“ Die wöchentlichen gemeinsamen Andachten, Censurfeierlichkeiten etc. — denn diese werden sehr wohl dahin zu rechnen sein, geben die Stelle, an der sich die Religion mit der Kunst, namentlich dem Gesange, zusammenschliessen soll. „Religiös-sittliche Zucht durchdringt das gesammte innere Leben der Schule.“

„Das Rechnen hat in der Volksschule eine ganz andere Stelle, als in der höhern Bürgerschule. Dort soll es die Mathematik ersetzen, hier auf sie vorbereiten, die durch die Mathematik geübte Kraft vorfinden, in ihr und durch sie vollendet werden. Es ist der Anschauungsunterricht in der Mathematik. Ebenso kann die Physik die angewandte Mathematik sein, wenn sie nicht in der durch das Reglement für die Abiturientenprüfung vorgeschriebenen Breite, die zur Tiefe weder durch das Experiment, noch durch die Analysis gelangen lässt, betrieben zu werden braucht.“ Diese drei Disciplinen können so in eine naturgemässe Einheit zusammengehen. Freilich darf dann auch die Mathematik nicht in der Breite getrieben werden, die die Abiturienteninstruction fordert. Ihre bildende Kraft hört auf, wenn die Arithmetik, die Elementargeometrie, die trigonometrische Functionenlehre, die ersten Anschauungen in der Stereometrie gewonnen sind. Wird die hierbei reichlich übrig gelassene Zeit nicht auf das Lösen von Aufgaben verwandt, welche, wenn einmal die Form für sie gewonnen ist, nichts bildendes mehr haben, so ist es möglich, sofern durch gründlichen, in den Elementen sichern, und stets auf sie zurückkehrenden Unterricht mathematische Anschauung und Kraft genug entwickelt ist, sich all das, was die Physik an mathematischem Apparat, Wissen und Können bedarf, Kegelschnitte, Functionenlehre, bis in die Differential- und Integralrechnung hinein, in jedem Augenblick zuzubereiten. Die Mathematik hat von dem oben bezeichneten Punkt ab in den Dienst der Physik zu treten. Die Physik, wie sie auf den Schulen experimentirend getrieben wird, und wie sie, wenn es experimentirend geschehen soll, nur getrieben werden kann, vernichtet geradezu die Frucht des mathematischen Unterrichts. Wenn die Mathematik dazu führt, den abstracten Constructionen des Geistes auch eine objective, reale Wahrheit zuzugestehen, wenn sie es vermitteln muss, dass das Kind einem Schlusse glauben lernt, sich der Wahrheit des Erschlossenen versichert, und solches eben als das Allergewisseste zu halten, ohne eine Probe anstellen zu wollen, ob es sich nun auch so oder so verhalte: so beruhigt sich die Physik nicht, „nur das Grundgesetz durch das Fundamentalexperiment zur Anschauung zu bringen, und von da aus, von diesem Element aus durch Construction oder Analysis die Reihe der physikalischen Wahrheiten zu gewinnen;“ wo es versucht wird, mathematisch, und das braucht nicht gerade immer durch eine Formel in Buchstaben zu geschehen, fortzuschreiten, da klappt die experimentirende Physik gewiss mit ihrem Experiment hinterdrein, um durch ihr „siehst du!“ dem Lernenden die sinnliche Gewissheit erst zu geben, deren er im Geist nicht erst bedürfen sollte. So vernichtet die Physik, die kaum, und gewiss mit unsäglicher Arbeit des Lehrers wie des Schülers gewonnene Frucht des mathematischen

Unterrichts. Und um was? Um zu zeigen, dass, wenn man den Pumpenschwengel bewegt, aus der Oeffnung Wasser läuft. Gott erbarme sich! Oder um durch die Saxtonsche Maschine die Arme erschüttern zu lassen. Wahrlich, was nur durch solche Experimente und solche Maschinen verstanden werden kann, mit dessen Verständniss wirds wohl nicht weit her sein und nicht weit hinreichen. Man werfe nicht ein, dass die Physik noch nicht im Stande ist, so vom Grundgesetz aus fortzuschreiten.

Sie ist es an vielen Stellen. „Und was nicht mathematisch gewonnen werden kann, gehört noch dem Entwicklungsprocess der Wissenschaft an, nicht aber in die Schulstube.“ Man lese nur die physikalische Arbeit eines Abiturienten einer höheren Bürgerschule. Was findet man darin, was nicht ein Quartaner ebensogut sollte machen können? Soll die soviel reifer entwickelte Kraft nicht besser benutzt und angemessener geübt werden können, als dadurch, Erscheinungen zu beschreiben? oder gar Instrumente? Geschieht aber weiter nichts — und es geschieht weiter nichts — so ist offenbar, dass hier ein Schaden ist, eine Verschwendung der Zeit, ein Missbrauch der Kraft. Hier ist ein Feld für die höhere Bürgerschule. Das bearbeite sie. Sie suche elementar zu machen, was bis jetzt nur durch höheren Calcul, in der begrifflosen Aufeinanderfolge von Formeln gewonnen werden konnte, deren Endresultate oft so höchst verwunderlich sind. Sie werfe all den Notizenkram weg, all die sinnreichen Maschinen, die erst in der Hand des Mannes, der der Natur Fragen vorzulegen versteht, eine Bedeutung bekommen, all die brillanten Experimente, die nichts zeigen, als die Geschicklichkeit des Experimentirenden, die nichts bewundern lassen, als die glänzende Politur des Apparats und das präcise Erfolgen der vorher angekündigten Erscheinung.

Möge der lange Excurs um der Wichtigkeit der Sache willen entschuldigt werden.

„Die Mathematik steht, wie der Physik, so auch dem perspectivischen und Projectionszeichnen fremd gegenüber, so lange sie in der jetzigen Ausdehnung bestehen bleiben muss. Es käme also noch darauf an, für die methodische Durcharbeitung dieser vier Gegenstände Raum zu gewinnen; der Gesichtspunkt, von dem aus sie sich als eine Einheit darstellen, ist erkannt. Möge diese Vereinigung sich durchführen lassen. Freilich, von Einem Manne, und von Einer Schule wird es nicht geschehen.“

Darum vergönne man den höheren Bürgerschulen, eine Geschichte zu haben, — und bemühe sich, ihnen eine zu machen, wie hier die ersten wichtigen Data niedergelegt sind.

„Dass der Zeichenunterricht hauptsächlich eine künstlerische Bedeutung hat, führt darauf, auch dem Schreibunterricht in der höheren Bürgerschule eine andere Stellung, als in der Volksschule anzuweisen. Das künstlerische Element ist ihm nämlich nur bis zu der Stufe zu überweisen, wo schon die Frucht des Zeichnens sich geltend zu machen anfängt. Da gilt es, das Malen des Kindes in ein Schreiben zu verwandeln, und das ist geschehen durch Schreiben nach Zahlen. Da aber in den Schreibstunden das Schreiben, wie es sein soll, noch nicht erlernt wird, so haben alle Gegenstände durch sorgfältige Rücksicht helfen müssen, so wie umgekehrt der Inhalt der Vorschriften ihnen hat zu Hülfe kommen sollen.“

„Dem geographischen Unterricht ist seine Vollendung in der Geschichte angewiesen, indem das Politische, die Verfassungen, Religionsbekenntnisse, das Statistische nur in der Geschichte Leben und Bedeutung gewinnen, und andrerseits die Geschichte, wenn sie ihr Hauptaugenmerk auf das innere Leben der Völker, Religion, Sitte, Handel etc. richtet, diese Zustände mit der Lage und Beschaffenheit des Landes in Verbindung bringen muss, und so in höherem Sinne wieder Geographie wird. Dabei wird die Geschichte immer mit Hinweisen auf die Wandkarte vorgetragen. Die Aufgabe für Geographie auf den untern Stufen ist: Einprägung des räumlichen Bildes, die Fähigkeit, es in jedem Maassstabe wieder zu erkennen, es innerlich ohne Karte fest zu halten, und wieder

aufs Papier zu bringen. Um aber diesem Unterrichte die Dürre zu nehmen, wurde ein Stoff gesucht, der das für die verschiedenen Zonen, Welttheile, Gegenden Bleibende, von der Natur Bedingte hervorhebt, und den Schülern nicht als ein Lernstoff geboten wurde, sondern ganz im Gewande einer freundlichen, den Fleiss und die Aufmerksamkeit belohnenden Zuthat. Die alte und mittlere Geographie wird auf derselben Fläche eingeprägt, auf der die neuere Eintheilung der Länder steht, so dass sich die Bilder stets decken. Die Geschichte selbst ist auf einer unteren Stufe (III) Träger der vaterländischen, auf einer mittleren (IIa) Träger der mittelalterlichen Geschichte. Innerhalb der Perioden wurden kleinere Abschnitte gemacht, jedem eine Ueberschrift, gleichsam ein Thema, an die Spitze gestellt, so dass der Schüler während des Vortrags die Beziehung der Thatsachen und den Zweck der Mittheilung vor sich hat."

Isolirt ist geblieben der naturhistorische Unterricht. Der Zusammenhang mit andern Zweigen des Wissens wird ausser zwischen Mineralogie und Chemie, nie ein innerlicher. Man suchte die Schüler in den untern und mittlern Classen soweit zu bringen, dass sie sich selbständig mit Botanik weiter beschäftigen könnten. Das ist entweder nicht gelungen, oder die Liebe und Freude an der stillen Natur ist durch andre Dinge unterdrückt. Der Classenunterricht bringt trotz aller Veranstaltungen [sie stehen im Programm] „nicht Pflanzen genug zur Anschauung, die Seele wird davon nicht erfüllt, es erwacht nicht das Bedürfniss nach einer Systematik." Damit ist denn freilich gesagt, dass der naturhistorische Unterricht die beiden Früchte, die er tragen kann, nicht getragen hat. Denn das wird Niemand glauben, dass es zur Bildung gehöre, eine Nessel beschreiben zu können, oder viola tricolor von viola odorata zu unterscheiden. Veilchen und Stiefmütterchen unterscheidet man freilich.

„Um dem gesammten Sprachunterricht eine Einheit zu geben, und nicht an jeder Sprache das gemeinsame Grammatische zu wiederholen, lag es nahe, die grammatischen Begriffe im Grossen und Kleinen an der Muttersprache zur Anschauung, und auf einer spätern Stufe durch sie zur Erkenntniss zu bringen, und dabei von Anfang an die lateinische Terminologie festzuhalten. Die erste Gestaltung des Sprachunterrichts war die, dass die Muttersprache in der vorhergehenden Classe das erörterte, was in der folgenden nothwendig wurde. Das musste aus mehreren Gründen geändert werden" [die stehen im Programm]. „Es wurde derselbe grammatische Stoff für Muttersprache und fremde Sprache in eine Classe gelegt, nur mit jenem schneller vorwärts gegangen." [Muttersprache und eine fremde Sprache liegen durchweg in einer Hand.] „Abgesehen nun von der Dürre, an welcher der blos grammatische Unterricht in der Muttersprache leiden musste, zeigte sich bald auf andern Feldern, dass den Schülern Sprachvorrath, geläufige Sprachanschauung mangle; die Mathematik namentlich wies nach, dass die Schüler nicht gehörig im Satze Bescheid wussten. Es musste also die Durchdringung des Satzes als neues Element hinzutreten, Sprachanschauung und Sprachvorrath gewonnen werden. Mitten in die hierüber schwebenden Discussionen und Arbeiten trafen Wackernagel's Andeutungen. So soll denn nun durch Lesen, Vorerzählen, Nacherzählen mündlich und schriftlich, mit und ohne Präparation, durch zusammenhängendes Sprechen in Geschichte, Mathematik, Physik, Rechnen, und wo es sich sonst erstreben liess, durch geläufiges Uebersetzen aus den fremden Sprachen, Sicherheit und Fertigkeit im Gebrauch der Sprache erzielt werden. Somit sind alle Gegenstände in den bewussten Dienst der Muttersprache getreten, und es wird natürlich diesem Zwecke in allen Gegenständen Zeit geopfert. Dazu kam die Rücksicht auf das künftige Leben der Schüler, für welches die Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der fremden Sprachen bei weitem höher stände, als das Vermögen, sich schriftlich in ihnen correct auszudrücken, für welches es förderlicher erschien, die Litteraturprodukte des eigenen und der fremden Völker aufzuschliessen, und die Befähigung zu deren Verständniss zu geben, als etwa Schriftsteller oder

Scribenten auszubilden. Der grammatische Unterricht in der Muttersprache: auf den drei unteren Stufen Formenlehre, im Satz geübt, Kenntniss der Redetheile und ihrer gegenseitigen Beziehung, aus dem Satze geschöpft, auf den beiden folgenden die Lehre von den Conjunctionen und dem zusammengesetzten Satze: hält besonders an denjenigen Sprachanschauungen und Sprachwendungen fest, in denen die Schüler im Deutschen ihre meisten Fehler machen, und an denjenigen, deren Wesen klar erkannt sein muss, wenn in der fremden Sprache nicht lauter Absonderlichkeiten erscheinen sollen. So hat also in allen Sprachen nur Eine Grammatik gelehrt werden sollen. Diese Gestaltung des Muttersprachunterrichts hat natürlich auf die fremden Sprachen Einfluss gehabt. Die Formenlehre wird so früh wie möglich, und dann anhaltend in Sätzen geübt, Vokabeln und Uebungen werden aus dem späteren Lesestoff genommen. So wird der Wortvorrath fest, zum freien Gebrauch eingeprägt, die Formenlehre gewinnt Leben. Die zweite Stufe nimmt die Hauptregeln der Casuslehre, in denen deutsche und fremde Sprache congruiren, die dritte die Abweichungen in der Casuslehre vom deutschen Sprachgebrauch, so, dass der Lehrer, ohne sich an den Gang der Grammatik zu binden, bei dem jedesmaligen Lesestoff die Regeln einübt, indem er die Vertheilung natürlich so trifft, dass der grammatische Cursus vollständig ist. Die Exercitien sind meist Imitationen des Gelesenen. Man muss nicht zu früh die Frucht haben wollen, man erhält dann sicher eine reife. Erreicht wurde die gleichartige Methode aller Sprachlehrer durch zahlreiche Conferenzen und fleissiges gegenseitiges Hospitiren.“ [Ist es auch nicht aufgezählt, wie viel Conferenzen gehalten worden sind, so ist doch aus dem Ganzen ersichtlich, dass sie zahlreich, vielleicht zahllos gewesen sind. Wenn an einer Schule jetzt 17 Lehrer arbeiten, in den ersten drei Jahren des Bestehens aber bereits 7 in andere Wirkungskreise übergegangen sind, also überhaupt 24 Lehrer thätig gewesen sind, von denen „12 als Anfänger eintraten, und von dem Director in das Wesen der Anstalt, und ihrer Methode eingeführt werden mussten,“ wenn dann doch eine solche Einmüthigkeit und Einheit in Zucht und Unterricht erlangt ist: so gehört dazu gewiss sehr viel guter Wille, Einsicht, und die collegialische Gesinnung, die nicht auf der Kegelbahn, sondern in der Schule den Boden der gemeinsamen Thätigkeit sieht. Eine solche Gesinnung spricht sich auch materiell darin aus: die zuerst angestellten Lehrer standen nach dem bei ihrer Anstellung genommenen Modus zur Frequenz der Schule anders, als die später vocirten. Indem sie aber eine solche ungleiche, äussere Stellung mit Bedauern sahen, cedirten sie freiwillig von ihrem Antheil am Schulgelde den später berufenen Lehrern soviel, dass dadurch eine Lehrstelle um 180 Thaler, zwei jede um 125, eine vierte um jährlich 60 Thaler verbessert werden konnte. — Auch dem gegenseitigen Hospitiren der Lehrer ist gewiss eine grosse Bedeutung beizulegen. Es hat hier offenbar schöne Früchte getragen. Möglich geworden ist es freilich dadurch, dass wie Ref. es sich aus dem Lectionsverzeichniss zusammenrechnet, der Director nur 12, der erste Oberlehrer 18, der erste ordentliche Lehrer 20, der erste Collaborator 20 Stunden zu geben haben. Kommen dazu nun auch noch für jeden Lehrer 2 „Hülfstunden,“ worüber das nähere im Programm nachzusehen ist, so bleibt die Stundenzahl doch weit geringer, als sie leider in der Regel zu sein pflegt.]

Nun zurück zum Schluss dessen, was über den Sprachunterricht gesagt ist.

„Es wird so der Unterricht auch in den fremden Sprachen gleichartig mit dem in der Muttersprache, nämlich „Ergebniss eigener Sprachbeobachtung.“ Quod bene notandum. Das ist die hier gebrauchte Rudhardt'sche Methode. „Auch wir,“ heisst es wörtlich, „lernen den Sprachstoff auswendig: er wird so vielfach und vielseitig durchgeübt, dass ihn der Lehrer oft noch in der Classe abhören kann, nur ist derselbe in jedem Semester ein andrer, von allen Schülern zugleich

zu erwerbender, im Zusammenhange gelesener und im Zusammenhange erkannter.“ Merk's, lieber Leser!

So begegnen wir denn hier nicht der jetzt so vielfach discutirten Frage, ob das Lateinische der höhern Bürgerschule nothwendig, ob nützlich sei. Bildung kann am Lateinlernen gewonnen werden, warum also nicht Lateinisch in der höhern Bürgerschule. Die Frage ist viel mehr, wenn sie in dem Programm nicht gestellt ist, in seinem Sinne so zu stellen: Kann das Lateinische überhaupt, oder wie und wie lange kann es neben und mit den andern Unterrichtsgegenständen bestehen, so dass dadurch in sittlicher und intellectueller Hinsicht gewonnen wird?

Lateinisch oder nicht Lateinisch, das ist die Parole, das Feldgeschrei: das Deutsche muss der Mittelpunkt der höhern Bürgerschule werden. Leider ist, so lange diese Forderung so abstract hingestellt bleibt, nicht abzusehen, wie sie jemals erfüllt werden soll. Hier sind wenigstens einige näher auf die Ausführung eingehende Fragen gethan. Sie stehen unter den übrigen, am Schluss des zweiten Theils des Programms für Lehrer und Lehrercollegien gethanen, und von ihnen recht zu erwägenden. Nämlich:

„Wäre es nicht die echte Aufgabe einer höhern Bürgerschule, dem deutschen Bürger auch seine deutsche Sprache wieder historisch aufzuschliessen? Könnte nicht deutsche Sprache und deutsche Litteraturgeschichte — welche nicht Uebersetzungen, sondern Originale liest — und deutsche Geschichte, Sitte, Recht, Mythe, Kunst, Alterthümer etc. der wahre Mittelpunkt für die deutsche Bürgerschule werden? Würde das nicht wieder den Blick des Volkes nach innen richten, und gegen das nun einmal in ihr nothwendige Element des Französischen, wie Englischen ein Gegengewicht bilden? Würde man aber nicht bei diesem Zurückgehen in die Geschichte, Sprache, Sitte etc. wieder in den englischen und französischen Zuständen die echt germanischen Zustände aufschliessen, und so eine Vermittlung des in der Seele, wie in der Geschichte Vereinzelten gefunden haben? Würde dann nicht das ängstigende Drängen nach fremden Zuständen aufhören, und Gallo- und Anglomanie aufhören, wenn der Deutsche sich selber in seiner Entwickelung, und nicht blos beim Schopfe erfasste? Verstände der Deutsche seine gothischen Kirchen wieder ganz, aber auch ganz, nach allem, was drum, dran und drin ist; er liesse sie nicht veröden. Wenn aber die höhern Bürgerschulen nicht den Grundriss wieder aufdecken, so wird es wohl beim Predigen in den Kirchen bleiben, und die Reise unsrer Bürger von Rom über Paris nach London führt bei Deutschland, bei der Kirche und bei der Predigt vorbei.

So liegt hier durchgängig ein thatsächliches Streben nach Einheit des Lehrstoffs vor, so weit sie bei den einmal geltenden Bestimmungen, bei der Art der Gegenstände möglich ist, und so weit sie bei der Aufgabe, einen ganzen, menschlichen Geist auszubilden, erstrebt werden darf. Die wünschenswerthe Verminderung des Lehrstoffs darf auch wohl kaum in dem Wegfallen irgend eines Gegenstandes bestehen, wohl aber in einer angemessenen Beschränkung nach der Zeit, in welche er zu legen, und nach der Ausdehnung, in der er zu treiben ist.

„Dass es aber möglich gewesen ist, so vielerlei zu versuchen, ist ein Ergebniss der Einsicht, welche alle an der Entwickelung der Schule theilnehmenden Lehrer aus genauer Erwägung der Sachlage, und oft nicht ohne Verläugnung der persönlichen Ansichten und Wünsche gewonnen haben: der Einsicht darüber, dass Einheit in das Treiben einer so complicirten Anstalt gebracht werden müsse; und ist ferner möglich gewesen durch das Vertrauen der vorgesetzten Behörde.

Aesthetische Bildung hat gewonnen werden sollen durch die Praxis in der Kunst.

Dass „Zeichnen und Gesang noch immer nicht, weder von den Eltern, noch von den Revisoren als ein Hauptgegenstand in der Bürgerschule angesehen werden, dass immer das Wissen als das absolute Maass der Bildung gestempelt wird,“ muss von Seiten der Schulen eine um so grössere Thätigkeit nach dieser Seite hin hervorrufen. Sie müssen vermeinen, Factoren

des Lebens werden zu können, nicht blos Producte desselben zu bleiben.

Ueberhaupt, dass nicht alles, was hier erstrebt worden ist, hat erreicht werden können, braucht erst kaum gesagt zu werden. Der beste Wille, der einsichtigste Eifer des Lehrercollegiums musste sich brechen, einmal, an dem für das Abiturientenexamen der preuss. höhern Bürgerschulen gegebenen Reglement, dann an dem Publicum einer genusssüchtigen Handelsstadt, wie Stettin ist. Von welcher Art diese Hemmungen gewesen seien, wird sich der Einsichtige leicht selbst sagen. Die Abiturienteninstruction fordert eine Breite des Wissens, welche die Tiefe, Sicherheit, Gründlichkeit auf das Spiel setzt. Die Abiturienteninstruction verweigert es, Gegenstände oben fallen lassen zu dürfen, die nur auf einer untern oder mittlern Stufe zweckmässig sind. Der ganze Apparat, der zur Förderung des edlen Erzes, Bildung genannt, nöthig gewesen, soll bis in das Schaufenster des Goldschmiedes mitgenommen werden; die Bürgerschule soll sein wie ein Kaufmann, der alle Emballagen seiner ankommenden Waaren in dem Laden mit aufstellt. Wie leicht verdrängt da die Schaale den Kern. Die Abiturienteninstruction gesteht ferner nur dem Wissen eine Geltung zu. Oder wo hört man, dass die erlangte Fertigkeit im Zeichnen einen falschen Accusativus cum Infinitivo übertragen habe, oder übertragen dürfe; wo, dass die Ausbildung im Gesange eine falsche Jahrszahl in der Geschichte aufgewogen habe, oder aufwiegen dürfe. „Die Abiturienteninstruction drängt ferner auf grössere Berücksichtigung des schriftlichen Ausdrucks in den fremden Sprachen und in andern Gegenständen hin. Eine vergrösserte Menge von schriftlichen Arbeiten ist dadurch nöthig geworden, dadurch aber die Möglichkeit verringert, jede mit der gewünschten Sorgfalt angefertigt zu verlangen, und der Schüler mehr oder weniger daran gewöhnt, das Niederschreiben für eine höhere Arbeit zu halten, als das Durchdenken und Lernen.“ Die Abiturienteninstruction fordert in jedem der vielen Gegenstände zu vielerlei. „Es wurde dadurch nothwendig eine Zerstreutheit und Unruhe des Gemüths herbeigeführt, die dadurch, dass die eine Uebung nach der andern zu den verschiedenen Zeiten des Semesters vorwalten musste, noch nicht gehoben werden konnte.“ „Eine grosse Lebendigkeit und Erregtheit und Auffassungsfähigkeit der Schüler war allerdings erreicht, die Schüler sind fleissig, überwinden in ihrer Willigkeit grosse Schwierigkeiten, aber die Sache muss nicht lange dauern, man muss nicht von ihnen verlangen, dass sie noch Nebenpartien durcharbeiten, poliren, ausfeilen, wenn der erste Reiz des Erwerbens vorüber ist.“ „Es ist die gewünschte Sammlung des Gemüths weder durch möglichste Beschränkung des Lehrstoffs, noch durch die Anordnung der häuslichen Arbeiten zu gewinnen gewesen, dass zu jedem Tage höchstens drei Arbeiten verlangt werden durften.“ „Vielmehr sei klar, dass der Gang des Unterrichts ganz werde umgearbeitet und den häuslichen Arbeiten zum Schulunterricht eine ganz andre Stellung gegeben werden müssen, wenn wirklich ein ausdauerndes, anhaltendes, auf einen Punkt concentrirtes, und so sittlichen Halt gewöhnendes Arbeiten in der Schule erzielt werden solle.“ Hiermit möchte dann in Verbindung zu bringen sein eine von den Fragen, die, „wie sonst wohl Themata für Schüler,“ am Ende des Aufsatzes eine Stelle gefunden haben. Nämlich: „Wie leitet man nach und nach eine freie Selbstthätigkeit bei den Schülern ein, welche Anordnung muss man bei den Aufgaben treffen, und welche eignen sich ganz besonders dafür auf den verschiedenen Lehrstufen? Soll man jedem Schüler freie Wahl lassen? Er wählt nichts. Muss es ein Gebiet ausser dem Lehrkreise der Schule sein? Wer leitet dann aber? Muss man ganze Lehrgegenstände so treiben, dass sie der Liebe der Schüler anheimgegeben werden? Wenn es nur nicht Prüfungen gäbe. Woher für Schüler noch Raum und Zeit für Gegenstände, in denen sie nicht geprüft, und nicht examinirt werden sollen?“

Es sind dies natürlich Fragen, die nicht mit ein Paar Redensarten zu

erledigen sind. Doch mögen einige vorläufige, durch sie angeregte Bemerkungen hier eine Stelle finden.

Zuerst, wenn der Schüler der h. Bürgerschule durch die Schule zu einer freien, wissenschaftlichen oder künstlerischen Thätigkeit geführt werden soll, so muss er Raum dazu haben. Es muss der Schüler der oberen Classen durchschnittlich nur drei Stunden Arbeit für die Schule bedürfen.

Bei den jetzt bestehenden Zuständen ist das unmöglich. Er muss aber, und das ist von grosser Wichtigkeit, ferner durch die Art seines Arbeitens für die Schule an eine anhaltende, eindringende, den Gegenstand nicht unfertig liegen lassende, nach Vollendung, Abgeschlossenheit und Schönheit strebende Thätigkeit gewöhnt sein. Dazu werden ganz besondere Veranstaltungen und Anordnungen nöthig werden. Welche, das ist wohl nicht so auf einmal zu sagen. Ist es aber gelungen, dann ist der Boden zubereitet, auf dem nun eine freie Thätigkeit erblühen könnte. (Das Lehrercollegium der Friedrich-Wilhelms-Schule scheint, nach S. 46 des Programms, seine Thätigkeit jetzt nach dieser Seite hin richten zu wollen. Möge es seine Arbeiten und Versuche mittheilen.) Um die freie Thätigkeit der Schüler zu erwecken und zu leiten, möchte es dann vielleicht nöthig werden, den Schulrock ganz auszuziehen. Es liesse sich vielleicht eine Zeitung für Schüler höherer Bürgerschulen denken, in der nicht blos Aufsätze, für sie geschrieben, ihnen geboten, sondern auch Aufgaben an sie gestellt sind. Solche wären nicht schwer zu finden. Das Grunert'sche Archiv für Mathematik und Physik bringt z. B. regelmässig Aufgaben für Schüler, von denen viele sich sehr gut für die Schülerzeitung eignen würden. Auch die andern Zweige des Wissens würden nicht darum in Verlegenheit sein. Ein- oder zweimal im Halbjahr würden die gemachten Arbeiten in Empfang genommen, recensirt, die Urtheile an einem Tage öffentlich ausgesprochen, an dem auch die freien Leistungen auf dem künstlerischen Felde, als Zeichnungen, Gesangaufführungen, vorgeführt würden, ja, man könnte sehr wohl die gelungenen Arbeiten in dieser Schülerzeitung selbst abdrucken lassen. — Nun, nehme man diesen Vorschlag hin. Für den Fall aber, dass er noch einmal zur Sprache kommen sollte, vergesse man nicht, dass nicht angefangen werden sollte, sondern aufgehört.

Das zweite, was nächst der Abiturienteninstruction störend einwirkte, ist das Publikum. Wie das geschehen sei, und wie weit, das, glaube ich, gehört nicht weiter hieher. Die diese Seite treffenden Bemerkungen haben vielleicht nur eine lokale Bedeutung. Das Publikum der höheren Bürgerschulen ist gewiss nicht in allen Städten von gleichem Charakter. Doch zeigt sich eben desshalb wieder die Nothwendigkeit davon, den höhern Bürgerschulen eine freiere Entwickelung zu vergönnen. Wenn das Publikum in der einen Stadt genusssüchtig, weichlich ist, so ist es in der andern hart und arbeitsam. Sollte das nicht von Einfluss auf die Art der Verpflichtung einer höhern Bürgerschule sein? Muss sie sich nicht darnach individuell gestalten können, um einen Einfluss zu gewinnen, so wie sie sich den an ihr wirkenden Kräften individuell muss gestalten können, um das Höchstmögliche zu leisten? Ein Uebelstand, durch das Publikum herbeigeführt, scheint freilich alle höhern Bürgerschulen zu treffen. Freilich verlangt nur der kleinste, beschränkteste Theil desselben, dass die höhere Bürgerschule Quittungen und Miethscontracte anfertigen lasse und im Buchführen unterweise; und dem gewehrt zu haben ist ein grosses Verdienst des Abiturientenprüfungsreglements: aber der grösste Theil lässt seine Kinder nicht lange genug in der Schule. Er fragt nicht, welche Bildung hat mein Sohn gewonnen, wenn er die Schule durchmacht, sondern nur: welche Berechtigungen hat er erworben, wenn er das Abiturientenexamen bestanden hat? An diesen Berechtigungen aber liegt ihm nichts, und an der Bildung — auch nichts! So gross auch das Geschrei darum ist! Gegen das vorzeitige Verlassen der Schule „sieht nun die Friedrich-Wilhelms-Schule von Seiten des Kaufmannsstandes, der wohl hauptsächlich ihr Publikum ist, „einer entschiedenen Abhülfe entgegen, durch eine von ihm vorbereitete Einrichtung, die dem Stande zur höchsten Ehre gereichen,

ihm den Zutritt der Ungebildeten und Untüchtigen abwehren, und die Bürgerschulen zu einer erfreulichen Thätigkeit verhelfen wird.“ Möchte, was da vorbereitet wird, ja veröffentlicht werden, und nachgeahmt, wenn es der guten Sache der Volksbildung helfen kann.

Dahin zielen denn auch die Fragen, mit denen die Abhandlung schliesst: „Welche Veranstaltungen können dazu führen, die höheren bürgerlichen Stände zu vermögen, den Kindern eine längere Schulzeit zu gewähren? Sind denn durchaus vier Lehrjahre nöthig? Bedarf denn der kleine und niedere Dienst ein volles Jahr zur Erlernung und Einübung? Ist es denn gut, das Geschäft nur mit Lehrlingen zu betreiben, und die ausgelernten Gehülfen und Gesellen brodlos zu lassen; und so aus missverstandenem Interesse des Einzelnen dem ganzen Stande eine grosse Menge von Concurrenten heranzubilden, und aufzunöthigen? Könnten Communal- und Ehrenämter in den grössern Städten nicht nach freien Beschlüssen gebildeter Communen den höheren Bürgerschulen einen gesicherten Hintergrund geben, wie denselben die Gymnasien in den Anforderungen des Staats an seine Beamten haben? Können die Schulen wohl die Schüler fesseln, wenn das bürgerliche Leben nicht das in den Schulen Gewonnene, oder die in denselben geübte Kraft in Anschlag bringt? Ist das Heil der höhern Bürgerschule, eine längere Dauer des Schullebens ihrer Schüler, ist eine, — um es speciell zu nennen, — vollzählige Prima von Verordnungen des Staats, oder von freien Entschlüssen gebildeter Stände zu erwarten?“

Wir haben es hier nicht im Speciellen verfolgen wollen, wie jene beiden Momente, die Abiturienteninstruction und das Publicum, an dieser einzelnen Schule eingewirkt haben, was sie im Keime erstickt, im Wachsthum gehemmt, in der Frucht vergiftet haben. Das ist ein für diese einzelne Schule zu beklagendes; sie mag sich dagegen sträuben, mit ihren reichen Kräften es paralysiren. Nicht das ist der Kern des Programms, mag es auch der absichtsvollste Theil desselben sein, und nur den Kern haben wir einem grössern Publicum darlegen wollen. Aber unsern Dank müssen wir aussprechen, nicht blos für die vielfältigen Fingerzeige der reichen ausgesprochenen Erfahrungen, die das Wesen erfassenden Gedanken, sondern besonders für die Aufrichtigkeit, für den Muth, mit dem dies alles ausgesprochen ist. Es ist hier den höheren Bürgerschulen wirksich ein Vorbild für ihre Programme hingestellt. Möchten sie es versuchen, eine Geschichte haben zu wollen, und die, welche eine solche haben, sie eben so, und wenn es sein muss, cum ira et studio zu schreiben.

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

Zürich. Mitte August. Die meisten Studirenden der Theologie an der Züricher Hochschule haben eine Petition bei dem Erziehungsrathe eingereicht, in welcher sie denselben bitten von der beabsichtigten Berufung des Licentiaten und Privatdocenten der Theologie in Erlangen *Ebrard* abzustehen. Als Gründe dieser Bitte werden angeführt, dass Hr. Ebrard durch die Richtung, welche er in der Theologie einschlage, das Wohl der Hochschule im Ganzen gefährden werde, und die Studirenden einen Lehrer von dieser Farbe nur mit Misstrauen aufnehmen könnten. Der Erziehungsrath soll diese Petition mit Mehrheit der Stimmen desshalb zurückgewiesen haben, weil es den Studirenden nicht zukomme über Berufung von Professoren zu petitioniren. Montag den 19. August war nun die erste Section des Erziehungsraths unter dem Präsidium des Professor Fäsi versammelt, um für die folgende Plenarsitzung des Erziehungsrathes einen Vorschlag zur Besetzung der erledigten ausserordentlichen Professur in der theologischen Facultät zu berathen. Alle Stimmen mit Ausnahme des Hrn. Dr. Nägeli vereinigten sich auf H. Ebrard, worüber sich in einigen Züricher Zeitungen Unwille aussprach und die Wahl ein betrübendes Ereigniss genannt wurde. In der Plenarsitzung des Erziehungsrathes soll nun

die Behandlung dieses Vorschlags der ersten Section hauptsächlich aus dem Grunde eine sehr lebhafte Discussion verursacht haben, weil man sich von Seiten der Majorität der ersten Section weigerte, einige die Unterhandlungen mit Hrn. Ebrard betreffende Actenstücke vorzulegen; der Vorschlag der ersten Section wurde jedoch mit einer Mehrheit von 6 gegen 3 Stimmen angenommen. Gegen die Berufung stimmten der Regierungsrath Dr. Zehender, Dr. Nägeli und Theiler-Ulrich. Der Regierungsrath hat die Berufung des Herrn Ebrard genehmigt, und die Studenten sollen sowohl durch die Antrittsrede als durch das folgende umsichtige Benehmen Herrn Ebrards schon mehr oder minder für ihn gewonnen sein.

Bern. Der gewesene Oberzolleinnehmer *Durheim*, welcher sich durch viele statistische, den Canton Bern betreffende Arbeiten bekannt gemacht hat, hat vor Kurzem auf eigne Kosten in der Haller'schen Druckerei erscheinen lassen: „Statistische Tabellen über den Bestand der Schulen der Repubik Bern am 1. Januar 1844," welche um so mehr die Aufmerksamkeit des Publikums verdienen, als sie wahrscheinlich die Frucht der Benutzung von Quellen und Actenstücken sind, zu welchen nicht jedermann Zutritt hat. Die Angaben der Schülerzahl in den einzelnen Schulen ist gewiss nur durch Mittheilungen von Seiten der obersten Erziehungsbehörde möglich gewesen, welche alljährlich durch die Schulcommissäre ähnliche Tabellen und Uebersichten einsammeln lässt, um den numerischen Bestand der Schulen zu erfahren. — Die Tabellen sind nun so eingerichtet, dass unter den einzelnen (28) Amtsbezirken die Kirchengemeinden und unter diesen die Schulorte aufgeführt werden. Bei jedem Schulorte sind dann die Zahlen der Knaben und Mädchen eingetragen, welche die öffentlichen Primarschulen besuchen, und wo Schulen für weibliche Handarbeiten (die grösstentheils auf Kosten der Gemeinden unterhalten werden), Kleinkinderschulen und Privatschulen sich finden, sind auch diese mit der Zahl der besuchenden Kinder aufgeführt. Unter die Rubrik der Privatschulen sind nicht nur die von Privatpersonen errichteten und die Fabrikschulen, sondern auch die von Corporationen und wohlthätigen Vereinen gestifteten aufgenommen, von welchen mehrere eine nicht unbedeutende Unterstützung vom Staate beziehen.

Die Tabellen sind ein glänzender Beweis für die Bemühungen, welche in Bern von oben herab für das Primarschulwesen, denn nur auf diese beziehen sie sich, stattfinden, und nur zu bedauern ist es, dass Herr Durheim zu wenig Kenntniss von dem eigentlichen Schulwesen besass, um die seinem Fleisse entsprechenden Resultate zu gewinnen. So kennt er z. B. nur das Gesetz über die öffentlichen Primarschulen vom 13. März 1835, nach welchem die Eltern verpflichtet sind, ihre Kinder, welche das sechste Altersjahr zurückgelegt haben, in die Primarschulen zu senden, und zwar die reformirten bis zu ihrer Admission, welche gewöhnlich im 16. Jahre stattfindet, die katholischen bis zwei Jahre nach ihrer ersten Communion. Durch dieses Gesetz sollten die Reformirten und Katholischen ganz gleich gestellt werden. Da aber spätere genauere Untersuchungen zeigten, dass die katholischen Kinder der Mehrzahl nach bereits im 12. Jahre, ja einige noch früher zur Communion zugelassen wurden, und den Geistlichen keine bindende Vorschrift darüber gegeben werden konnte, so wurde es nothwendig, die Zeit der Schulpflichtigkeit für die Katholiken anders zu bestimmen, und auf den Antrag des Erziehungsdepartements wurde am 22. Juni 1843 vom Grossen Rathe beschlossen, dass die Kinder katholischen Glaubensbekenntnisses die Schule bis zum zurückgelegten fünfzehnten Altersjahre besuchen sollten. Dieses Gesetz führt Hr. Durheim nicht an. Ueberdies sind die höhern Lehranstalten nicht genau von den Primarschulen getrennt, manche Schule ist als Privatschule aufgeführt, welche eine öffentliche ist, und andre Schulen sind ganz weggelassen.

Die Gattungen der Schulen sind nicht gehörig getrennt; so wird z. B. in der Stadt Bern die Realschule, in welcher durchaus kein elementarer, sondern nur höherer Unterricht und zwar in zwei Abtheilungen, einer realen und einer litterarischen, ertheilt wird, unter die Primarschulen gezählt.

Auch gehören nicht unter die Primarschulen das Knaben- und Mädchen-Waisenhaus in Bern, so wie die mit 28 Knaben in Wabern genannte Privatschule; denn es ist unter dieser Schule wahrscheinlich die von Dr. Bouterweck, gegenwärtigem Schuldirector in Elberfeld, geleitete Erziehungsanstalt zu verstehen. Die bürgerliche Mädchenschule und die Einwohner-Mädchenschule bestehen nicht blos aus Primarclassen, sondern die Hälfte jeder Anstalt gehört unter die Secundarschulen.

Dagegen sind manche Schulen übergangen, welche durchaus zu den Primarschulen gehören; so namentlich die Cantonal-Elementarschule in Bern, welche früher mit dem Cantonal-Progymnasium und der Industrieschule verbunden war, und im vorigen Jahr 146 Schüler zählte. Ferner sind nicht genannt die Armen-Erziehungsanstalt des Herrn von Fellenberg in Hofwyl, die Armenerziehungsanstalt für Mädchen in der Rütte bei Bern, die Taubstummenanstalt zu Frienisberg mit 60 Knaben, die eine eigentliche Primarschule ist, die beiden Armenerziehungsanstalten auf dem Berge und in dem Spitale in Langnau, die Armenerziehungsanstalt im Spitale zu Sumiswald und die auf dem Schachenhofe für das Amt Wangen, die Musterschule (école normale) mit 40 Kindern und die Armenerziehungsanstalt auf dem Schlosse zu Pruntrut, die Armenerziehungsanstalt auf dem Berge Champfahy vor Neuenstadt, und endlich die sämmtlichen Schulen der Gemeinde Wattenwyl im Amte Seftigen. Auch in der Blindenanstalt in Bern erhalten eine Anzahl Kinder Primarunterricht, ohne dass sie genannt wären. In einer Schlussbemerkung wird gesagt, dass die Schulen der Landsassencorporation für 50 Knaben in Könitz und für 50 Mädchen zu Rüeggisberg nicht mit aufgeführt seien, allein in der Tabelle steht wirklich eine Privatprimarschule von 50 Knaben in Könitz aufgeführt und dies möchte wohl die Landsassenschule sein.

Wir führen dieses nicht an, um die mühsame Arbeit Herrn Durheims zu verkleinern, sondern nur um zu zeigen, dass das Schlussresultat seiner statistischen Tabelle nur annähernd richtig ist. Es werden nämlich nach denselben die sämmtlichen öffentlichen Primarschulen besucht von 84,777 Kindern, und zwar von 42,591 Knaben und von 42,186 Mädchen, die Mädchenarbeitsschulen zählen 9106 Schülerinnen, in den Kleinkinderschulen waren 656 Kinder, und in den Privatprimarschulen wurden 2538, nämlich 1353 Knaben und 1185 Mädchen unterrichtet.

Das Bestreben, die Elementarschulen zu verbessern, ist sehr gross, und der Staat bringt in dieser Rücksicht die grössten Opfer. Seit dem Jahre 1831 wurden 127 bestehende Primarschulen mit neuen Classen vermehrt, 85 Primarschulen wurden neu errichtet, wovon 32 auf die Leberbergischen Amtsbezirke kommen. Ferner wurden neu begründet 228 Mädchenarbeitsschulen, 13 Kleinkinderschulen und 31 Privatprimarschulen. Diese Bemühungen sind gewiss so grossartig, dass vielleicht kein einziger Canton der Schweiz gleiche Anstrengungen gemacht hat. Wir geben es gern zu, dass in der innern Einrichtung der Schulen noch nicht Alles so ist, wie es sein könnte und sollte, aber die Behörde, welche das Erziehungswesen leitet, desshalb zu tadeln, verräth entweder eine böse Gesinnung, oder aber eine gänzliche Misskennung des Wesens der Republik. In dieser können nicht, wie in Monarchien, die Behörden mit Entschiedenheit und Strenge von oben herab walten, sondern müssen zum Theil die obern Regionen für sich zu gewinnen suchen. Manche Bestimmung, die im Vergleich mit dem frühern sehr laxen Zustande dem Volke äusserst drückend vorkommen und eine Opposition hervorrufen würde, kann nur nach und nach eingeführt werden, indem man die Gemeinden allmälig an dieselben gewöhnt. Desshalb empfahl auch in einem Kreisschreibeu vom 11. August 1835 die oberste Erziehungsbehörde der Schulcommissären die möglichste Behutsamkeit und Klugheit in Vollziehung der Primarschulgesetze.

Bern. Die Erziehungsanstalt in dem Spital der Gemeinde Sumiswald im Emmenthal ist eine beachtenswerthe Erscheinung in der Erziehung armer Kinder, daher wir einer Berner Zeitung folgende Notizen darüber entnehmen. Sie ist die erste Anstalt der Art im Canton, in welcher die

Trennung der Kinder von den Erwachsenen vollständig durchgeführt worden ist. Wenn diese Trennung auch etwas kostspieliger ist, als die Einrichtung, nach welcher Jung und Alt in derselben Räumlichkeit zusammen sind, so gewährt sie doch für die sittliche Ausbildung und die geistige Entwickelung der Kinder so vielfache Vortheile, dass die Mehrausgabe gegen den Gewinnst gar nicht in Anschlag gebracht werden kann. Noch vor 25 Jahren war die Anstalt in dem traurigsten Zustande. Tische, Wände und Boden waren mit Schmutz überzogen; Familien von 8 und mehr Personen hausten in demselben engen Zimmer; Alt und Jung, Kinder jedes Alters und Geschlechts, liederliche Dirnen und Vaganten waren zusammengesteckt, und nur für leibliche Pflege wurde, wiewohl nicht immer zweckmässig, gesorgt. Dieses fast thierische Zusammenleben der in das Spital Aufgenommenen ist einem der Menschheit würdigen Zustande gewichen. Die kleinern Kinder sind jetzt ganz aus dem Spitale entfernt und wohnen in einem besondern Locale; die grössern Kinder aber sind schon seit Jahren von den Erwachsenen getrennt und haben ihre eigne Wohnung. Im Jahre 1843 beschloss die Gemeinde Sumiswald, dass Kinder, welche sich der Bettelei ergäben, der Armenerziehungsanstalt übergeben werden sollten, und auch 10 Kinder ganz verarmter Eltern wurden aufgenommen, so dass im Anfange des Jahrs 1844 in der Anstalt 69 Kinder waren, von denen 47 über, 22 unter 10 Jahre zählten; 34 davon waren Knaben, 35 Mädchen, 52 eheliche, 17 uneheliche. Die kleinern Kinder von 4 bis 6 Jahren werden in der Kleinkinderschule besonders beschäftiget; die grösseren erhalten regelmässigen Unterricht, beschäftigen sich auf einer ziemlich grossen Domäne mit Feldarbeit und nehmen überdies verschiedenartige Handarbeiten vor. Die Schulzeit dauert im Winter für die obere Classe von 7½ bis um 11 Uhr, für die untere Classe von 1—4 Uhr, und je den zweiten Abend ist der Unterricht für alle gemeinsam. Die Landarbeiten des Sommers bringen zwar in diesem Plane vielfache Veränderungen hervor; doch ist man stets darauf bedacht, den Kindern eine ihrer Stellung entsprechende Geistesbildung zu geben, das sittliche Gefühl zu erwecken, und sie von erster Jugend an an nützliche Thätigkeit zu gewöhnen. So wurden z. B. im Jahre 1843 besonders von kleinern Kindern 234 Stück Strohgeflechte zu Hüten gemacht. — Die Gesundheit der Kinder bei Reinlichkeit und einfacher Kost ist erfreulich, ihr Aussehen ist munter, Krankheiten sind selten und seit vierthalb Jahren ist keins gestorben. Die Anstalt verdankt diese Veränderung ihrer Gestalt und die Gewinnung eines bessern Charakters besonders der Thätigkeit gemeinnütziger Männer in Sumiswald; doch auch der Staat hat zu den vorgenommenen Veränderungen die Summe von 600 Franken hergegeben.

Lucern. Es war in Lucern und in der ganzen Schweiz schon seit längerer Zeit die Rede davon, dass eine Partei der Lucerner Regierung ernstlich damit umgehe, die Jesuiten zu berufen. Endlich im August theilte die „katholische Staatszeitung" in einem halbofficiellen Artikel die Nachricht mit, dass der heilige Stuhl dem Gesuche der Lucerner Regierung um legale Aufhebung der zwei Franciscaner-Klöster in Lucern und Werthenstein durch die apostolische Nuntiatur seine Beistimmung gegeben habe, aber daran die Bedingung knüpfe, dass 1. ein Priesterseminar und eine Filiale in Lucern errichtet, und 2. eine geistliche Corporation zur Besorgung der Pfarrei und Wallfahrt in Werthenstein aufgenommen werde. Auch werde noch empfohlen, den Unterricht und die innere Disciplin des Priesterseminars „dem Eifer und der Einsicht der Gesellschaft Jesu" zu übertragen. Wirklich reisten auch in Folge dieser öffentlichen Bekanntmachung am 5. August zwei Mitglieder des Lucerner Erziehungsraths, der berüchtigte Fanatiker *Leu* und *Kaufmann* nach Freiburg, um mit dem Jesuiterprovincial die nöthigen Verabredungen zu treffen und dem Erziehungsrathe einen bestimmten Antrag zu bringen. Die Einführung der Jesuiten wurde dann durch den Grossen Rath beschlossen, und in Folge davon brach im December ein Bürgerkrieg aus. Wir werden in einem spätern Hefte die für die ganze

Schweiz wichtige Einführung der Jesuiten in Lucern ausführlich besprechen und die nöthigen Actenstücke mittheilen.

St. Gallen. Das katholische Grossrathscollegium beschloss am 10. Juli die Dotirung eines Priesterseminars mit 75,000 Gulden, die Gebäulichkeiten u. s. w. ungerechnet, und die Erhöhung des Kostgeldes, welches die in das Pensionat der Cantonsschule eintretenden Nichtcantonsbürger zu entrichten haben. Eine Motion des Pfarrers Heinrich über Trennung des Lehrerseminars von der Cantonsschule wurde an den Erziehungsrath zurückgewiesen, damit dieser ein Gutachten darüber abgäbe.

Zu einem der heitersten Feste der Schweiz gehört das Turnfest, an welchem die sämmtlichen über fast alle Cantone verbreiteten Turngemeinden Theil nehmen. Es wird alle Jahre in einem durch Uebereinkunft bestimmten Orte gefeiert und fand dieses Jahr in St. Gallen statt. Sonntag den 18. August zogen die frohen Scharen der Turner aus Bern, Zürich, Graubünden, Thurgau, Lucern, Schaffhausen, Basel, Aargau und Waadt mit ihren Fahnen in St.-Gallen ein und bildeten mit den St.-Galler Turnern zusammen eine Anzahl von 160 bis 180 Turnern. Ausserdem hatten sich Repräsentanten aus Frankfurt und je ein Turner aus Königsberg und Reutlingen eingefunden. Sämmtliche Gäste wurden von Privatpersonen zuvorkommend in Quartier genommen. Montag den 19. August verkündigte der Kanonendonner der St.-Galler Cadettenartillerie den Anbruch des ersten Festtages, und um 8 Uhr zogen die Turner mit ihren Fahnen und einer Blechmusik an der Spitze auf den Festplatz. Vormittags war gemeinschaftliches Turnen, Mittags wurde gemeinschaftlich ein Mahl im Schützengarten eingenommen, Nachmittags machte man einen Spaziergang nach Teuffen, am Abend wurde zu Ehren der Turner ein Feuerwerk abgebrannt und dann war man fröhlich bei Sang und Becherklang beisammen. Am 20sten fand das Wettturnen und die Vertheilung der Preise statt. Als Sieger wurden anerkannt: *Riggenbach* aus Basel, *Schiele* von Frankfurt a. M., *Gartmann* aus Chur, *Durheim* von Bern, *Menze* von Zürich, *Rud. Schärer*, *Hensi* und *Weber* von Bern. Ausserdem wurden noch mehrere als gute Turner genannt, ohne einen Preis zu erhalten. Für das Jahr 1845 wurde als Festort *Chur* gewählt.

Basellandschaft. Folgender kurze Bericht über das Erziehungswesen dieses Halbcantons, aus einer glaubwürdigen Zeitung der Schweiz entnommen, möchte um so mehr zu beachten sein, als man durch verschiedene sonstige Nachrichten geneigt sein möchte zu glauben, dass in dem Erziehungswesen der Landschaft gar kein Fortschritt zum Bessern stattfinde: „Die Schulprüfungen sind seit dem Anfange des Augusts beendigt. Wenn dieselben auch gezeigt haben, dass noch lange nicht Alles so ist, wie es sein sollte, so muss doch gesagt werden, dass die Zahl derer von Jahr zu Jahr abnimmt, die es gar nicht vom Flecke bringen. Es wirken verschiedene Ursachen zur Erlangung günstiger Resultate mit, besonders jedoch der wirklich lobenswerthe Eifer und Fleiss vieler Lehrer, die allmälig höher steigende praktische Sicherheit der jüngern Lehrer, die Fortbildungscurse und die Mahnungen und Forderungen der Zeit, welche täglich dringender an die Arbeiter in der Schule ergehen. Nicht wenige Lehrer versammeln sich zu bestimmter Zeit in sogenannten Conferenzen, in denen sie sich über die verschiedenen Unterrichtsgegenstände besprechen, nach Verabredung praktische Uebungen gemeinschaftlich vornehmen und die Resultate derselben weiter prüfen u. s. w. Namentlich haben sich zu ähnlichen collegialischen Besprechungen schon vor längerer Zeit mehrere Lehrer der Bezirke Waldenburg, Liestal und Sissach vereiniget.“ Wir werden künftig nicht ermangeln, über die Leistungen dieses Cantons im Erziehungswesen zu berichten. — Der Wunsch, eine Cantonsschule in der Landschaft Basel zu errichten, taucht immer, besonders in dem Bezirke Sissach, wieder auf, wo der prachtvolle, fürstlich ausgestattete Ebenrain, wie man meint, ein vortreffliches Local darböte. Sechs bis acht Lehrer würden an der Anstalt lehren, und die Schüler entweder im Hause selbst oder in der Umgebung verkostgeldet werden; jedenfalls beides auf Kosten des Staates.

Solothurn. Es wurde zu Anfange des Augusts eine Commission, bestehend aus Aerzten und Lehrern, ernannt, um sich über das vom Sanitätscollegium aufgeworfene Bedenken zu berathen, ob nicht die in den Primarschulen eingeführte Schreibmethode Romans dem Wachsthume der Kinder nachtheilig sei und namentlich Verkrümmung des Rückgrates erzeuge. Die Meinungen über diesen Gegenstand sind sehr verschieden, indem namentlich die Lehrer den Aerzten allzugrosse Scrupulosität vorwerfen; allein hier ist Scrupulosität an der rechten Stelle, indem durch diese Methode leicht das körperliche Wohlbefinden der Kinder für das ganze Leben gestört werden kann. Wir haben nicht erfahren können, welche Entscheidung die Commission gegeben hat. — Die Prüfungen der Stadtschulen, welche in der Mitte des Augusts stattfanden, haben nach Berichten von verschiedenen Seiten ein befriedigendes Resultat gegeben. Namentlich wird der Mädchenschule von verschiedenen Sachkennern Lob gespendet. Bei der Preisvertheilung für die Stadtschule hielt der neue Actuar der städtischen Erziehungscommission, Herr von Haller, eine gediegene Rede, in welcher er unumwundene Anerkennung der neuern Hauptbestrebungen in dem Erziehungswesen aussprach. Namentlich wurde der planmässigen Leitung der Schulen nach neuen Methoden und der Pflege der realen Wissenschaften ein hoher Werth beigelegt, und bei der Aufstellung der drei Hauptaugenmerke einer guten Erziehung, der Richtung auf den Geist, das Gemüth und den Körper, die Bedeutung nicht übersehen, welche das Turnen für alle guten Erziehungs- und Unterrichts-Anstalten hat.

Graubünden. Nachdem die in Zug im Engadin im Juli versammelte Synode eine Predigt in romanischer Sprache von Herrn A. Porta angehört und viele andere Geschäfte erledigt hatte, wurde mancherlei besprochen, was sich auf das Unterrichtswesen bezog. Man beschloss über die durch Zeugen bewiesene Proselytenmacherei eines wegen seines Fanatismus berüchtigten Paters Angelico, in Almens, welcher sogar einem Vater sein Kind hatte abkaufen wollen, um es katholisch erziehen zu können, an den „Kleinen Rath" zu berichten, damit dieser die nöthigen Schritte zur Wahrung des confessionellen Friedens thue. Ferner wurde beschlossen, dass die Verordnungen über Anstellung auswärtiger Geistlicher einer Revision unterworfen werden sollten, und dass zur Erlangung des Zeugnisses der Tüchtigkeit in der Theologie die Kenntniss der hebräischen Sprache nicht absolut nothwendig sei. Das evangelische Collegium berieth die Stipendienordnung für Theologiestudirende, und setzte die Summe von 2000 Gulden jährlich fest, welche in Stipendien von 200 bis 300 Gulden an die Studirenden verabfolgt werden sollen. Der Kirchenrath hatte den Wunsch geäussert, dass wenigstens ein evangelischer Geistlicher in dem gemischten Erziehungsrathe sitzen möchte; allein es wurde nicht entsprochen, wohl aber der Kirchenrath beauftragt, für drei Jahre ein Mitglied des geistlichen Standes zu bezeichnen, welches mit berathender Stimme von der evangelischen Section des Erziehungsrathes bei Gegenständen kirchlicher und religiöser Art beizuziehen sei. Die entworfene neue Studien- und Stipendienordnung für die Studirenden der Theologie evangelischen Glaubens wurde dann von dem „Kleinen Rathe" gutgeheissen und mit einem Schreiben vom 25. Juli den Räthen und Gemeinden des evangelischen Theils sowie den betreffenden Cantonsbehörden als fortan gültige Vorschrift mitgetheilt. — Die religiöse Unduldsamkeit im Erziehungswesen von Seite der Geistlichkeit zeigte sich auf eine beklagenswerthe Weise bei der in der zweiten Woche des Augusts stattfindenden Prüfung der katholischen Cantonsschule. Weil nämlich diese Anstalt sich von dem Einflusse des Bischofs ziemlich frei erhalten hat, so erschien die eigens dazu eingeladene bischöfliche Curie weder bei den Prüfungen überhaupt, noch auch bei dem Schlussacte am 14. August. Die Anstalt blüht sichtbar auf und das nicht befangene Publicum nimmt an derselben den lebhaftesten Antheil, wie sich dieses auch durch die zahlreichen Besuche während der Prüfungen aussprach. Zum Schluss hilft Herr *Aloys de Latour*, Präsident des katholischen Schulrathes, der als treuer Vater diese Anstalt stets mit besonderer Liebe

gepflegt und geschützt hat, eine Rede, in welcher mit dem Nachdruck der tiefsten Ueberzeugung und des entschiedensten Ernstes die Stellung bezeichnet wurde, welche die Staatsbehörden, namentlich die katholischen, einzunehmen fest entschlossen wären, wenn etwa von der bischöflichen Curie neue Angriffe auf das Erziehungswesen gemacht werden sollten; und überhaupt wurden in dieser Beziehung Ansichten geäussert, welche man als den Ausdruck der Gesinnung der sämmtlichen gebildeten und einflussreichen Katholiken Graubündens ansehen kann. Wir werden in einem spätern Hefte auf die Streitigkeiten der bischöflichen Curie mit der weltlichen Regierung in Graubünden zurückkommen.

Appenzell. A. Rh. Am 25. Juli starb in Gais der verdienstvolle Pädagog *Hermann Krüsi*, ein ehemaliger Gehülfe Pestalozzi's, ein Geistesverwandter Niederers und Toblers, mit welchem letztern er die „Beiträge zu den Mitteln der Volkserziehung" herausgab (Zürich 1832 ff.). Als Mensch erwarb er sich allgemein das Lob einer gemüthvollen Humanität.

Thurgau. Laut znverlässiger auf die Schulrechnungen gestützter Notizen belaufen sich die sämmtlichen zinstragenden Schulgüter in diesem Canton auf die Summe von 650,714 Gulden. Davon sind ungefähr 600,000 Gulden ausschliesslich für die Elementarschulen bestimmt, sowohl für Lehrer-Besoldungen, als für mancherlei andere grössere und kleinere Nebenausgaben, und die übrigen 50,000 Gulden fliessen den höhern Schulclassen zu.

III. Uebersichten.

IV. Uebersicht der amtlichen Schriften.

1. Jahresbericht von der K. Studienanstalt zu Erlangen, 27. Aug. 1842. Vorausgeschickt ist eine Aristologie für den Vortrag der Poetik und Rhetorik von Dr. *Ludw. Döderlein*, K. Studienrector. 4. 36 S.
2. Ueber die Verbindung der allgemeinen mit den Fachstudien auf der Universität. Eine Rede in Auftrag des K. academ. Senates gehalten am 20. Juli 1844 von Dr. Ludw. Döderlein, ord. Prof. d. a. Litteratur und der Beredtsamkeit, als derzeitigem Decan der philos. Facultät. 4. 17 S.

Zu den missliebigen Erscheinungen auf dem Gebiet der Pädagogik gehört die nicht selten sich kund gebende Unzufriedenheit der Gymnasiallehrer, als wäre das Gymnasium eine ihrer Gelehrsamkeit unwürdige Sphäre, und auf der andern Seite ein vornehmes Herabsehen einzelner Universitätslehrer auf den Stand der Gymnasiallehrer. So oft wir uns durch das Unwürdige und Unbegründete solcher Ansichten verletzt fühlen, tritt uns jedesmal das Bild von Ludwig Döderlein vor die Seele, der ohne alle äussere Nöthigung aus seiner Liebe zur Schule seit einer Reihe von Jahren das Amt eines Gymnasial-Directors mit dem des Universitäts-Professors verbindet, in der Vereinigung dieser beiden Wirkungskreise allein die ihn befriedigende Lehrthätigkeit findet, und zugleich das lebendige Beispiel gibt, wie vielseitig anregend und belehrend der Gymnasial-Unterricht wird, wenn der Lehrer das gewöhnliche Maas der hiezu erforderlichen Gelehrsamkeit weit überschreitet, aber damit den glücklichen Tact verbindet, aus seiner Fülle das für den jeweiligen Curs Geeignete, am rechten Orte mitzutheilen.

Aus einer Reihe von interessanten Programmen dieses Gelehrten heben wir zwei, aus den beiden Kreisen seiner Lehrthätigkeit hervorgegangene, Gelegenheitsschriften heraus, deren nähere Kenntnisse uns für die Leser der paedagog. Revue interessant zu sein scheint. Die erste bezieht sich auf den Unterricht in der Theorie der redenden Künste, oder Poetik und Rhetorik — ein Pensum, das seit geraumer Zeit fast in ganz Deutschland hintangesetzt worden ist. Der consensus gentium in dem Anathem gegen dieses Lehrfach kann kein zufälliger sein, ohne Zweifel hat er seinen Grund in dem Pedantismus, mit welchem besonders die Lehre von den Tropen und Figuren behandelt wurde, als gelte es vor allem, möglichst

viel Inversionen, Metonymien u. s. w. in den vorhandenen Gedichten und Liedern zu entdecken und ebenso viel in den eigenen Productionen wieder anzubringen. „Ein solcher Unterricht," sagt Herr D., „musste natürlich von Jahr zu Jahr mehr anwidern und lächerlicher werden, seit Lessing, Winckelmann, Göthe und deren Geistesverwandte die Natur wieder in die Kunst und den Geschmack eingeführt hatten. Wie sich nun dieser Widerwille allmählig bis zu dem Vorurtheil steigerte, dass namentlich die ganze Rhetorik eine veraltete Wissenschaft und hohler Formelkram sei, dass durch Selbstentwicklung und nur gelegentliche Pflege des natürlichen Schönheitssinnes mehr gewonnen werde, als durch alle Theorie, dass die Genialität unter dem Druck alter Schönheitsregeln und stetem Hinweis auf Nachahmung alter Musterbilder leide, das wäre einer weiteren Ausführung werth, wenn sich der kurzen kernhaften Darstellung etwas Wesentliches zusetzen liesse, mit welcher vor zehn Jahren Heinr. Richter sein Lehrbuch der Rhetorik den Gymnasien empfohlen hat. Ein ziemlich allgemeines Gefühl hat aber bereits seit einiger Zeit die Lenker der deutschen Gymnasialstudien bewogen, den quiescirten Lehrgegenstand zu reactiviren." Da dieses Fach auch auf den bayerischen Gymnasien seit fünfzehn Jahren wieder eingeführt ist, so gibt Herr D. kurze Rechenschaft von der Methode seiner Behandlung, die manche originelle Seite darbietet. Den gesammten Vortrag der Theorie der redenden Künste berechnet er auf nur zwei wöchentliche Stunden, aber auf einen dreijährigen Cursus, und vereinigt die drei obersten Gymnasialclassen für diese Lehrstunden. Im ersten Jahre lehrt er Poetik, im zweiten Jahre die Rhetorik, in dritten den Lehr- und Haupttheil der Rhetorik, die Stilistik. Der Vortrag ist so eingerichtet, dass der neu hinzutretende Schüler mit jedem dieser drei Theile anfangen kann. Die Poetik beginnt mit einer Elementarmetrik, deren Zweck jedoch nicht weiter geht, als die Schüler zur Bekanntschaft mit den üblichsten Versarten anzuleiten. An die Stelle eines systematischen Vortrags der Poetik lässt er eine Geschichte der Poesie in Form einer Litterargeschichte treten und schaltet da alles, was sich über das Wesen und die Gesetze des Epos, der Tragödie u. a. diesem Alter Verständliches sagen lässt, bei den concretis ein, indem die aphoristische und fragmentarische Behandlung allgemeiner Lehren dieser Art als die einzig fruchtbare für dieses Jugendalter erscheint. Auch in der Litterargeschichte wird nur das Bedeutende hervorgehoben, und alles, was dem gelehrten Wissen anheimfällt, übergangen. 1. Die Behandlung der Rhetorik verlangt ein anderes Gesetz. Das Gymnasium soll seinen Zögling zum Redner bilden, d. h. zu einem Prosaisten, aber nicht zu einem Dichter; ja, ein weiser Lehrer wird den Schüler, an dem er ein entschiedenes Dichtertalent wahrnimmt, vor allem zur Erwerbung einer guten Prosa anhalten und die Ergüsse des Dichtergeistes eher scheinbar unterdrücken als geflissentlich fördern, in der Ueberzeugung, dass von Erdrückung dieses Geistes auf diesem Wege nichts zu befürchten steht, so wenig als bei dem Palmbaum, dessen Wachsthum man durch Druck von oben hindern will. Er hat demnach seine Hauptaufgabe der formalen Bildung gelöst, wenn alle Schüler Prosa lesbar produciren und Poesie würdig recipiren, d. h. geniessen und bewundern können. Und wo lateinische Versification mit Ernst getrieben wird, da wird jeder Vernünftige dies als Uebung mehr in der gewählten Sprache, in rednerischem Styl ansehen, als im Dichten selbst." Aus diesem Grunde wird hier die Theorie ausführlicher behandelt, als bei der Poesie. Die wichtigsten Geschichtschreiber, Philosophen und Redner werden namhaft gemacht; was über historische Kunst zu sagen ist, wird an die Litteratur der alten Meister angeknüpft; das Capitel von den Philosophen wird mit Aufzählung der Hauptdisciplinen der Philosophie und deren Nominal- und Real-Erklärung eröffnet. Die Geschichte der alten Philosophie wird nur soweit behandelt, als sie zum Verständniss etwa ciceronischer Anspielungen unentbehrlich ist; „von der reinen Philosophie führe ich nur Diejenigen auf, welche noch ausser ihrem System eine litterarische Bedeutung haben. Fichte's Reden an die deutsche Nation soll jeder reifere Schüler

wenigstens dem Namen und Ruhm nach kennen — in cognitionem futuram, wie so viel anderes in futuram oblivionem. Sodann lege ich die ersten Elemente der Logik ein, mich auf die drei Theile der reinen Logik beschränkend, welche zu Denk- und praktischen Uebungen den besten Stoff geben. Der alte J. H. Voss, den ich auch in den Jahren seines Kampfs gegen Stollberg als Gymnasialrector vorstellte, machte mirs zur Gewissenspflicht, meine Schüler regelmässig Syllogismen bilden zu lehren. Ich habe Vieles von der Weisheit des ehrwürdigen Mannes nicht angenommen, manches Angenommene wieder abgeworfen, aber in diesem Punkte bin ich ihm nach Kräften folgsam geblieben und hoffe es auch zu bleiben. Die Uebersicht der berühmtesten Redner, denen ich die Epistolographen und die Rhetoren als Anhang beigebe, bildet nur den Uebergang zu dem Rest der Theorie, zu der Anleitung, historische Darstellungen, Erzählungen und Schilderungen, reflectirende Darstellungen, Aufsätze und Abhandlungen, endlich Gelegenheitsschriften, Reden und Briefe regelrecht nach Gedanken, Anordnung und Sprache zu fertigen. Die Hemistik behandle ich sehr kurz, da eine ausführliche Topik für die jüngsten der Theilnehmer zu viel Schwierigkeit haben würde. Die Oeconomik dagegen gibt Anlass zu Uebungen, welche über die Kräfte wenigstens der Mehrzahl nicht hinausgehen. — — Die Stilistik füllt ein ganzes Jahr. Ich gehe dabei von der Grammatik aus und gebe vor allem einen Abriss derselben nach den Grundsätzen einer allgemeinern Sprachlehre, natürlich ohne in die Tiefen der Sprachphilosophie einzugehen. — — Je entschiedener ich mit Jakob Grimm zu den Gegnern des zusammenhängenden grammatischen Unterrichts in der deutschen Sprache, als eignen Lehrgegenstands auf Schulen gehöre, desto geflissentlicher ziehe ich bei dieser Gelegenheit Beispiele aus der deutschen Sprachlehre herbei, um theils ihre eigenen Idiome, theils durch Vergleichung ihrer Idiome die der alten Sprachen zu erläutern und begreiflich zu machen. Die Idee einer vergleichenden Syntaxis wird meines Erachtens noch zu wenig im Schulunterricht angewendet; aber dieses Zuwenig ist nur das andere Extrem des Vorschlags oder Einfalls, die Sprachen von vorn herein vergleichend zu lehren. Die Lehre von der sprachlichen, logischen und rhetorischen Correctheit des Stiles besteht in meinem Unterricht weit mehr aus Beispielen als aus Regeln; die Tropen- und Figurenlehre dagegen — natürlich nur der kleinste Theil jener Legion, welche die alten Rhetoren aufmarschiren lassen — bietet eine treffliche Gelegenheit, den Schüler in scharfer Auffassung von Begriffsbestimmungen zu üben und zwar von solchen Begriffen, welche nicht blos vollständig innerhalb seines Gesichtskreises liegen, sondern auch sein inneres Interesse leicht zu gewinnen geeignet sind. Die Unterscheidung der drei Arten des Stils im Gegensatz der gemeinen kunstlosen Rede bildet den Schluss. Zugleich suche ich bei diesen Vorträgen einige Nebenzwecke zu erreichen: ich mache sie zu einem Surrogat einer allgemeinen Encyklopädie, so weit sie einer Gelehrtenschule ansteht, und schäme mich nicht, bisweilen von dem Grundsatz des Humanismus, den ich sonst theile: scholae discimus, non vitae, abzuweichen. Ich brauche so oft als möglich Kunstausdrücke aus den verschiedensten Wissenschaften, auch wohl beliebte Fremdwörter der höhern Conversationssprache, um sie beiläufig zur Kenntniss zu bringen und zu erläutern. Strenge Pädagogen werden dies vielleicht als ein Huldigungsopfer, das dem Gelüsten der Jugend nach früher Weltbildung gebracht werde, betrachten und bedenklich finden; allein eine Beimischung von Humor entfernt alle Gefahr. Ich warne sie angelegentlich, das Beispiel, das ich ihnen eben, blos zu ihrem Besten, gebe, nachzuahmen, denn eine gelehrte oder vornehme Wortmengerei, wenn auch erträglich im Munde eines Mannes, laute im Munde eines Jünglings altklug, unnatürlich, lächerlich. — — So oft es Anlass gibt, classische Werke näher zu betrachten oder gar zu zergliedern, arbeite ich immer lieber auf blinde Bewunderung, als auf scharfsichtige Kritik hin. Zwar die Zeit der Hyperkritik, die vor zwanzig Jahren auf ihrem Höhepunkt stand, scheint für die Jugend vorbei, aber die der Athaumastie dauert fort. Dieser entgegenzuarbeiten, ist gewiss

das edelste Streben. Es kann fruchtlos wenigstens für den Augenblick bleiben, aber Didaktik in Gymnasien lässt sich von der — man erlaube mir diesen Ausdruck! — Uebung in der ungetrübten Bewunderung des Schönen und der Begeisterung für dasselbe durchaus nicht trennen. Daher halte ich jene, immerhin treffenden, ästhetisch-kritischen Anmerkungen in poëtischen Chrestomathien für bedenklich, welche den Schüler anleiten, Fehler auch in Schiller'schen und Göthe'schen Gedichten zu bemerken und, ubi plura nitent in carmine, paucis offendi maculis. — — Allerdings ist die Kritik, und besonders die ästhetische, eine köstliche Sache, aber wenn die Correctur der Schülerarbeiten zu wenig Stoff und Gelegenheit zu ihrer Uebung gäbe, so finden sich in unserer Litteratur Namen und Werke genug, an denen sich auch das jugendlichste Kunsturtheil ohne Gefahr der Impietät versuchen kann."

Die ganze Methode, wie wir sie grösstentheils mit Herrn D's eigenen Worten aus einander gesetzt haben, hat so viel Subjectives, dass sie reichen Stoff zur Besprechung darböte; dies kann aber unser Zweck bei dieser Anzeige nicht sein, sondern vielmehr der, das Interessante, was in der Subjectivität eines so vielseitig anregenden und bildenden Mannes liegt und von manchem Lehrer wiederum auf die ihm eigenthümliche Weise nachgeahmt zu werden verdient, in einem weitern Kreise bekannt zu machen, als diesen Gelegenheitsschriften zu Theil zu werden pflegt.

An diese einleitenden Bemerkungen ist eine Aristologie angehängt, welche nach den Gesichtspunkten der Metrik, Litterargeschichte und Stilistik auserwählte Stellen aus den Alten enthält, welche theils zur Erinnerung an die besprochenen Classiker, theils als Beispiele zu den Regeln der Metrik und Kritik dienen sollen. Es gefällt uns Alles darin, nur der Name nicht. Das Recht, neue Wörter zu machen, gestehen wir selbst einem so berühmten Etymologen nicht zu: wenn man aber ja dieser Lust willfahren will, so muss die Composition klar sein; hier aber ist man zweifelhaft, ob das Wort ein mixtum compositum aus arista und λόγος sein, und eine Uebersetzung des deutschen Titels: Aehrenlese" versuchen soll (etwa wie das bekannte Wort Bureaukratie eine Zusammensetzung aus einem französischen und griechischen Wort ist), oder ob es von ἄριστος abzuleiten sei. Wir sind geneigter, letztere Ableitung anzunehmen, zählen aber auch in diesem Fall das Wort zu der gelehrten oder vornehmen Wortmengerei," vor der der Herr Verf. seine Schüler S. 8. zu warnen pflegt.

Einen nicht minder interessanten Gegenstand behandelt die unter Nr. 2. aufgeführte Rede, welche durch eine veränderte Vertheilung der philosophischen Studien veranlasst wurde. Auf den katholischen Universitäten Baierns ist nämlich seit wenigen Jahren ein zweijähriger philosophischer Cursus vorgeschrieben, innerhalb dessen die Studirenden aller Facultäten neunzehn Disciplinen zu hören haben; auf der protestantischen Universität in Erlangen aber blieb dieser Cursus auf dringende Vorstellungen des akademischen Senates auf sechs Fächer, die im ersten Jahre zu hören waren, ermässigt. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass dieses erste Jahr mit grosser Indolenz behandelt wird. „Wie ein Sohn," sagt unser Redner mit einer, die schuldige Rücksicht auf sein Publikum beobachtenden Feinheit, „der dem heimathlichen Heerd sehnsuchtsvoll zueilt, für die reizendste Gegend, die ihn noch von seinem nahen Reiseziel trennt, nur ein halbes Auge hat, so war es bisher auch dem Jüngling nicht zu verargen, wenn er jenes Zwischengebiet, mocht' es ihm als ein ödes dorniges Feld oder als ein lachendes fruchtbares Gefilde erscheinen, gerne übersprungen hätte. Er sah vielleicht in dem philosophischen Studium einen hochgeehrten liebevollen Gastfreund, der mit wohlgemeinter aber zudringlicher Freundlichkeit seine Ankunft im ersehnten Vaterhaus verzögerte, und vergalt ihm seine unzeitigen Liebeserweisungen von nun an mit Widerwillen, oder konnte sich wenigstens einer unangenehmen Erinnerung nicht erwehren. So leiden beide darunter, der wohlwollende Wirth und der freundlich Bewirthete, während dieselbe Gastfreundschaft, demselben Wanderer zu gelegener Zeit erwiesen, dem einen reine Freude bereitet, dem andern aufrichtigen

Dank erworben und das wechselseitige Liebesband verstärkt haben würde." Auf die Vorstellung des akademischen Senates wurde daher die Einrichtung getroffen, dass die Studirenden in Zukunft gleich mit ihrem Eintritt auf die Universität ihr Fachstudium beginnen, und die sechs philosophischen Fächer, worin sie je ein Collegien zu hören haben, Philosophie, Geschichte, Philologie, Physik, Mathematik und Naturgeschichte, auf die zwei ersten Jahre vertheilen dürfen, so dass sie das philosophische Absolutorium erst am Ende des vierten Semesters zu erwerben haben. Zugleich ist es am Schlusse eines jeden Semesters freigegeben, sich über die bereits gehörten Fächer prüfen zu lassen und sich ein Zeugniss zu erwerben, welches dem später zu erhaltenden Absolutorium zur theilweisen Grundlage diene. Der akademische Senat erkannte in dieser K. Verfügung (d. d. 19. Juli 1844) einen wichtigen Schritt zur Hebung und gebührenden Werthschätzung der allgemeinen Studien, und beauftragte daher den Decan der philosophischen Facultät, die Studirenden auf diese tiefere Bedeutung des hohen Erlasses in einer feierlichen Versammlung aufmerksam zu machen. Die unserem Redner gestellte Aufgabe, entkleidet von ihren localen Beziehungen, gehört zu den abgedroschenen, die man in der Gestalt wehmüthiger Elegien oder donnernder Philippiken schon zum Uebermaass oft vernommen hat: unter Hrn. D's Hand aber gewinnt sie ein neues Interesse. Hören wir ihn S. 11.

„Für den bei weitem grössten Theil von Ihnen ist das Studium der allgemeinen Wissenschaften nicht nächster Lebenszweck und künftiger Beruf. Sie sollen zunächst ein Interesse für dieselben haben, weil Sie Menschen sind, aber können ihrer auch nicht entbehren, weil Sie Diener des Staates werden wollen. Täuschen Sie sich hierüber nicht. Sie versündigen sich sonst nicht blos an einer allgemeinen Idee, sondern auch an Ihrem künftigen Stand, mithin nach dem edlen Begriff des Gemeingeistes an sich selbst.

Der König ist der Regent des Staates, alle Staatsdiener, die Lehrer der Kirche und der Schulen, alles was im Namen des Königs handelt, bildet die eigentliche Aristokratie, d. h. Leitung des Staates durch seine besten edelsten Bürger. Denn in dem Ideal eines Staates bieten sich die Besten zu der Führung der allgemeinen Angelegenheiten an, und nur die Besten werden dazu gewählt. So stolz darf der Staatsdiener sprechen gegenüber einer Aristokratie des Geburts-Adels und des Reichthums. Aber je höher die Stellung, desto grösser die Pflichten. Wenn die Staatsdiener nicht streben der gebildetste Theil der Nation zu sein, so geht die Sache selbst wie ihre persönliche Würde verloren.

Ich darf hier nicht ausführen, was Bildung heisst, im Gegensatz von Geschicklichkeit, und Dressur und Routine, und wie der geübteste Prediger und der gewandteste Advokat, der geschickteste Arzt auch bei der ehrenwerthesten Gesinnung dennoch für ungebildet gilt, wenn er sich mit seinem Interesse auf die enge Sphäre seiner Berufsthätigkeit ausschliesslich beschränkt; wie er gar für roh gilt, wenn er alles, was ihn als Menschen interessiren sollte, nicht blos ignorirt, sondern mit Bewusstsein verachtet; wie er selbst für gemein gilt, wenn er es nicht blos verachtet, sondern auch hasst und verfolgt. Nicht das Wissen oder irgend ein Besitz macht die Bildung aus; sie hat nicht weniger im Gemüth ihren Sitz als im Geist. Die uneigennützige Liebe zu jenem Schönen, das nicht blos in den Künsten, auch in den Wissenschaften und selbst in der Handlungsweise erscheint, ist die Grundlage aller Bildung, und der Ungelehrteste, der sich um Veredlung seines innern Wesens bemüht oder sich nur aufrichtig darnach sehnt, ist dem Gebildeten weit näher verwandt, als der Gelehrteste, der bei seinem geistigen Besitz nur das Nützliche desselben im Auge hat.

Den Sinn für das Nützliche, welches das Leben erhält, hat der Mensch mit dem Thier gemein; der Sinn für das Schöne aber, das allein das Leben veredelt, unterscheidet ihn von dem Thiere und ist ein Hauptheil seiner göttlichen Natur.

Wie stellt sich nun das Verhältniss der allgemeinen oder philosophischen Studien zu den positiven oder den Fachstudien?

Als der grosse Denker Kant den Vorwurf hören musste, dass die Philosophie doch nur eine Magd der Theologie sei, gab er die berühmte Antwort: „Dem ist allerdings so: es fragt sich nur, ob sie der Theologie die Schleppe nachträgt, oder die Fackel voranträgt.“ Was Kant nur von der eigentlichen Philosophie meinte, lässt sich mit Recht auf die allgemeinen Wissenschaften überhaupt übertragen. Sie sind Dienerinnen und freuen und rühmen sich dessen. Welche Wissenschaft möchte sich auch je des Dienens schämen? und welche kann sich eine Herrscherin nennen? Je nachdem die einseitige Beschränktheit die Erde über dem Himmel oder den Himmel über die Erde, das ewige Leben über dem zeitlichen oder umgekehrt vergisst, sieht sie bald in der Gottesgelahrtheit, oder in der Philosophie, bald in der Rechtswissenschaft oder in der Arzneikunde die Königin aller Wissenschaften, der alle andern zu dienen verpflichtet seien. Die Vernunft dagegen erkennt in allen nur Dienerinnen der menschlichen Bestimmung, die dem Menschen eine Stelle in der Zeit und in der Ewigkeit zugleich anweist und keine der andern aufgeopfert wissen will. Alle sollen und wollen zugleich dienen und sich dienen lassen; wie es das Gesetz der wahren Liebe und des gemeinsamen Zweckes verlangt.

Die Philosophie und Geschichte und ihre Schwestern sind demnach Herrinnen in ihrem eigenen Hause und stolz auf ihre ebenbürtige Unabhängigkeit, aber freuen sich, der Theologie und deren gleichgestellten Fachwissenschaften Dienste zu leisten zur Bildung ihrer Zöglinge, damit diese nicht ihre edelgeborene Kunst als blosses Handwerk treiben, sondern Bürger eines höhern geistigen Gemeinwesens bleiben und sich dieses Bürger-Rechtes freuen.

Chr. Walz.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

Die Auswahl der Lehrgegenstände für Ideal- und Real-Gymnasien.

Von * * *

Um die Lehrgegenstände nicht blos nach den Traditionen des Herkommens auf- und anzunehmen, und dann willkürlich weiter im Einzelnen ab- und zuzuthun, ist es erforderlich, die Gründe sich nachzuweisen, warum gerade gewisse Gegenstände des Unterrichtes gewählt, und in welches Verhältniss sie zu einander gesetzt werden müssen. Zur Nachweisung dieser inneren Gründe ist aber weiter erforderlich, Zweck und Ziel der Gymnasialbildung nach den Verhältnissen der gegenwärtigen Zeit und ihrer Bedürfnisse klar sich vorschweben zu lassen. Daraus wird sich ergeben, was ewig und unveränderlich im Leben der gebildeten Völker aller Zeiten und in der Natur des Menschen, als geistigen Wesens, begründet liegt, und was die Besonderheit eines Volkes oder einer gewissen Zeit für Modificationen des Allgemeinen zu begehren berechtiget sein kann. Da endlich in neuester Zeit vielfachere Arten der allgemeinen Unterrichtsanstalten gewünscht und errichtet worden sind, so bedarf auch dieser Unterschied einer gehörigen Berücksichtigung, um jeder Art das ihr Nothwendige sicher auffinden und ausscheiden zu können.

Wenn der Staat, wie sich die moderne Idee desselben, unbeschadet mannigfacher einzelner Formen, besonders in Europa, immer mehr hervorgebildet hat, und wie die jetzt überall bestehenden Einrichtungen diese Idee als von den Machthabenden wirklich aufgefasst und durchgeführt darstellen, eine andere und höhere Stelle einnehmen will und muss, als im Mittelalter, wo geistige Bildung ausschliessend dem Bereiche der Kirche angehörte, und selbst Justiz und Polizei vielfach durch Corporationen ausgeübt wurde; so kann man das Verhältniss der Verwaltenden gegen die Verwalteten, im besten Sinne des Wortes, eine Bevormundung nennen. Daraus folgt aber, dass diese Bevormundung den Besitz des höchstmöglichen Grades von zeitgemässer Intelligenz und entgegenkommender Anwendung derselben auf die gegebenen Verhältnisse voraussetzt. In wiefern der Staat zur Errichtung jeder Privatschule Concession ertheilt und Aufsicht anordnet, eignet er sich auch gemeinsam Rechte und Pflichten für die Gewährung der Bildung jedes Standes

seiner Staatsangehörigen zu. Dadurch entstehet für die Verwalteten oder die Staatseinwohner eine Berechtigung zu allerlei Anforderungen an den Staat oder die Regierung, wie sie auch zu verschiedenen Zeiten, mit mehr oder minder voller Einsicht und gutem Willen, geltend gemacht werden.

Im Gebiete des höheren Unterrichtes bezogen sich diese Anforderungen zunächst auf die Gewährung einer besonderen Bildung für die sogenannten nichtstudirenden, aber doch gebildeten, Stände, wie sie durch die Ausdehnung städtischer Gewerbe die sich jetzt aber nicht mehr an Städte binden lassen, repräsentirt werden.

Dadurch ist erwiesen, dass, wenn auch die Gymnasien zunächst für die künftigen Beamten und Diener des Staates und der Kirche bestimmt sein können und sollen, doch auch Nicht-Beamte jeder Art, als blose Staatsangehörige, entweder in oder ausser den Gymnasien, eine ihrem Stande angemessene Bildung und die Einrichtung darauf berechneter Anstalten anzusprechen das Recht haben.

Man hat in neuerer Zeit von Seiten einiger Gelehrten förmlich dagegen protestirt, dass Gymnasien und Universitäten blos künftige Staatsdiener vorbilden und abrichten sollten, und diesen Lehranstalten einen reineren Zweck und ein höheres Ziel zu stecken gesucht. Hierbei waltet aber ein Missverständniss ob. Denn der moderne Staat, als Repräsentant der allseitigsten und höchsten Intelligenz, kann für diejenigen seiner Organe, welche zu den „höheren Staatsdiensten“ vorgebildet werden, keine reinere Zwecke und kein höheres Ziel haben, als dasjenige ist, welches sich ergibt, wenn man, ohne alle Rücksicht auf Staatsdiener-Verhältnisse, etwa Wissenschaftlichkeit, oder allgemeine Humanitätsbildung, oder Erweckung des allgemeinen wissenschaftlichen Sinnes oder andere Ausdrücke wählt, um den Gegenstand so absolut und objectiv, als möglich, zu bezeichnen. Da der Staat von dieser höheren Gattung seiner Diener zunächst selbständige Einsicht und eigenes Handeln für amtliche Functionen fordern muss; so wird dadurch nicht blos im Allgemeinen die Befähigung zur Kenntniss und richtigen Auslegung und Anwendung der bestehenden Gesetze auf die vorliegenden praktischen Fälle vorausgesetzt, sondern auch im Besonderen die wissenschaftliche Ergründung aller, in die specielle Sphäre des amtlichen Wirkens einschlagender Gegenstände. Zur Erreichung des ersten Theiles dieser Forderungen sind die Gymnasien bestimmt, als allgemeine höhere Bildungsanstalten, für den zweiten Theil die speciellen Facultäten der Universitäten.

In wiefern nun die künftigen Beamten, oder auch Nichtbeamten, zum Gegenstande ihrer nächsten Wirksamkeit entweder die Menschen oder die Natur haben; zerfallen dieselben in einen doppelten Stand, in den idealen oder theoretischen

und in den realen oder praktischen. Wie nun die erste Art das Gymnasium für die allgemeine Humanitätsbildung und die Universität für die specielle Fachbildung besucht; so ist der Staat auch berechtiget und verpflichtet, nach dem gleichen Verhältnisse, für die zweite Art ganz das Gleiche zu fördern und zu gewähren. In sofern würden die höheren Staatsdiener des realen Standes, z. B. Militär-Offiziere, Bergbeamte, Forstbeamte, Finanzbeamte, Architekten u. s. w., welche später ganz gleiche, und oft noch höhere, Wirkungskreise, Stellungen und Gehalte haben, als die Theologen, Juristen, Mediciner und Philologen, bei gleichen Rechten und Pflichten, auch ihre volle Studien auf Gymnasien und Universitäten zu machen haben.

Die Universitäten haben auch in neuerer Zeit für diese besondere Fächer eine Menge von Lehrstühlen mehr errichtet, als in früherer Zeit sich vorfanden. Wie nun Philologen und Theologen ihre Specialseminarien für den unmittelbar praktischen Dienst besuchen, wie für die Mediciner besondere Premièren bestehen, für die Juristen wenigstens sogenannte Practica; so würden die obengenannten Realisten unter den Beamten und Nichtbeamten auch ähnliche praktische Anstalten, nach etwa zweijährigem Universitätsstudium, zu besuchen haben. Dieser Grundsatz wird durch die Analogie so folgerichtig, dass Nichts dagegen einzuwenden ist.

Aber weil ehedem die Universitäten auf solche specielle Fächer nicht Rücksicht nahmen, war der Staat veranlasst und zum Theil genöthiget, Special-Lehranstalten verschiedener Art getrennt anzulegen. Auch verlangen einzelne Realfächer einen längeren Aufenthalt in ihren praktischen Sphären, welche mit den Universitäten zu verbinden oft eine natürliche Unmöglichkeit ist, wie beim Militär, Bergbau, Land- und Wasserbau u. s. w. So haben sich daher, neben den allgemeinen idealen und theoretischen Akademieen, noch besondere reale und praktische Militär-Akademieen, Berg-Akademieen und polytechnische Akademieen gebildet.

Ferner hielt man für die realen Stände eine ebenso lange Beschäftigung mit den alten Sprachen, wie für die idealen Stände, nicht nöthig. So pflegten also Studirende Realisten, freilich meist nach eigenem Belieben, schon aus den Mittelklassen der Gymnasien auf ihre Special-Akademieen überzugehen. Nur in Preussen ist dafür neuerdings vom Staate die Gymnasialklasse, die absolvirt sein muss, fest bestimmt worden. Durch diese Willkür und dieses hastige Streben nach möglichst raschem materiellem Gewinne trat aber ein Missverhältniss zwischen beiden Ständen ein. Denn auf der einen Seite wurde das Maass allgemeiner Bildung für die realen Stände von ihnen selbst sehr herabgesetzt, und für die speciale Bildung oft sogar vom Staate keine förmliche Prüfung gefordert, wie bei den theore-

tischen Ständen unerlässlich war. Es ist also so weit gekommen, dass Rechnungs- und Finanz-Beamte hier und da ihre Carriere als mechanische Lohnschreiber auf dem nächsten Büreau im 15ten Jahre beginnen, ohne andere allgemeine Vorbildung, als die der Elementarschule, während z. B. der Jurist, der Mediciner, der Pfarrer mindestens 8 Jahre das Gymnasium besucht, 2 Jahre die Universität und 1 Jahr das Seminarium, und so ein baares Capital von 2000 bis 3000 fl. und mehr auf seine Vorbildung für das Bestehen der Prüfungen zu den Staatsdiensten seines Standes verwendet. Selbst wenn Realisten einige höhere Bildung suchten, geschah es doch immer, im Verhältniss zu den Idealisten, mit geringerem Aufwande von Zeit, Anstrengung und Geld.

Für die realen Stände, welche zunächst auf die Natur, als auf das Hauptobject ihres Wirkens, gewiesen sind, hielt man aber eine umfangsreichere Beschäftigung mit der Natur und den dazu gehörenden Wissenschaften für nöthiger, als auf den gewöhnlichen Gymnasien dargeboten werden kann. Man errichtete daher Realschulen von verschiedener Geltung und Ausdehnung. Weil man aber bei ihnen nur den nächsten Zweck vor Augen hatte, ging die allgemeinere Bildung, worin eben eigentlich das höhere Princip liegt, verloren, und eine Art mechanischer Abrichtung trat an ihre Stelle.

Der Königlich Preussische Staatsminister und bekannte Naturforscher Alexander v. Humboldt veranlasste, wie man sagt, vor etwa 10 Jahren die Errichtung des Cölnischen Real-Gymnasiums zu Berlin, um zu versuchen, ob vermittelst der im Lehrplane mehrfach hervorgehobenen Naturwissenschaften aller Art nicht für den Gelehrten des modernen Europa die allgemeine geistige Bildung in eben dem Grade an den Schülern hervorgehoben und erreicht werden könnte, wie durch das Studium der Sprachen, besonders der alten, auf den bisherigen Gymnasien. Der erste Versuch gelang nicht, und man nahm daher immer mehr wieder von den alten Sprachstudien auf. Der gegenwärtige Zustand dieser Anstalt ist den allgemeinen Gymnasien immer ähnlicher geworden.

Der französische Gelehrte, St. Marc-Girardin, Mitglied des Ministeriums des Unterrichtes, machte in Auftrag seiner Regierung nach Cousin, eine Reise durch Süddeutschland, um die Einrichtung der Realschulen kennen zu lernen, und das Erforderliche für ähnliche Anstalten in Frankreich daraus zu entnehmen. In dem gedruckten officiellen Berichte hierüber warnt er seine Regierung, die Realschulen ohne Sprachstudien zu lassen, weil ohne die Geistesarbeit, die hierdurch allein möglich werde, keine wahrhafte geistige Bildung, sondern nur mechanische Abrichtung auf das nächste Fach entstehen könne. Um diese zu bewirken, müssten schwere und mit der Muttersprache gar nicht ähnliche, Sprachen getrieben werden. Wollte man in

Frankreich die lateinische Sprache aus den Realschulen entfernen, so dürfe man weder die italienische, noch die spanische, noch die englische zu dieser Geistesarbeit und Geistesbildung verwenden, da sie alle mit der französischen zu nahe verwandt wären, besonders die beiden ersten; er schlage dann allein die deutsche Sprache zu solchem Zwecke vor.

Auch in Deutschland erhoben sich gewichtige Stimmen über den Mechanismus der Realschulen und über die Nothwendigkeit, ihrem Lehrplane allgemeine geistbildende Elemente beizugesellen. Man hatte nämlich, in dem Drange und Geschrei nach Realschulen und nach Bürger- und Volksbildung, gar keinen Unterschied der mannichfaltigen Stufen und Arten derselben gemacht. Auch jetzt noch sind sehr verworrene Begriffe davon in Umlauf, selbst im Schulstande, und dann besonders treten sie hervor, wenn einzelne Lehrplane gemacht werden sollen. So sind mehrere sogenannte Real-Gymnasien entstanden, um den Begriff der Gewerbe- oder Handwerks-Schule dadurch fern zu halten; aber die ächte Geistesbildung ist noch nicht überall berücksichtiget, und wird auch kaum ohne das Studium der alten Sprachen volle Erledigung finden können, theils wegen der Lehrgegenstände, theils wegen der Lehrer, die auf den Ideal- und Real-Gymnasien sehr verschieden sind.

Die Sprachgegenstände der Real-Gymnasien beziehen sich nur auf moderne Ideen, und theils sind die modernen Sprachen an sich schon leicht (die französische wenigstens für den deutschen Schüler viel leichter, als die deutsche für den französischen Schüler), sogar als verwandte Stammsprache, wie die englische fast nur eine Modification der deutschen Muttersprache ist, besonders für Norddeutsche; theils ist der Inhalt, als moderner, mit der ganzen Anschauungsweise der Schüler sehr nahe verwandt. Darum fehlt hier die Arbeit, und darum wieder die Durchbildung des Geistes, welche nur durch die alten Sprachen geschiehet, die auf einer ganz anderen Weltanschauung basiren und eben darum erst recht übersetzt werden müssen in die entgegengesetzte moderne Auffassungsweise, worin, meist unbewusst und selbst von Lehrern unerkannt, die vielfachere Bewegung der Geistesthätigkeiten liegt, wodurch, besonders für stilistische Gewandtheit, der erforderliche Umschwung bereitet wird. Ausserdem sind die realen Wissenschaften, welche gelehrt werden, noch nicht gehörig psychologisch als wirkliche mehrseitige Geistbildungsmittel erwiesen, da selbst die Mathematik den Verstand nur einseitig bildet. Ob Naturgeschichte, Physik und Chemie es vermag, in dem Grade, wie die alten Sprachen und die vielfachen, mit ihrem Studium unzertrennlich verbundenen, Uebungen, ist noch zweifelhaft. Wenn aber auch alle diese Gegenstände es vermöchten, so gehören dazu theils mehr pädagogische Zurichtungen der Lehrbücher, theils ganz andere Lehrer, als wir jetzt dafür etwa

noch in der Mehrzahl haben. Das Geheimniss liegt in dem unbestrittenen kurzen Erfahrungssatze: Der alte Autor, der selbst Lehrer an sich ist, unterstützt und vertritt einen schlechten oder mittelmässigen Lehrer immer noch vielfach; aber bei jeder Wissenschaft, schon bei Geographie und Geschichte, wo das Lehrbuch diese Stelle gar nicht vertreten kann, stehet der Lehrer in seiner ganzen Blösse unvertreten und ununterstützt. Sollen daher Real-Lehrgegenstände denselben geistbildenden Erfolg haben an den Schülern, wie das Studium der alten Sprachen, selbst bei mittelmässigen Lehrern bisher gehabt hat und haben kann; so werden dazu ausgezeichnete, befähigte Persönlichkeiten verlangt, die in und an sich selbst diese geistige Bildung so prägnant repräsentiren, dass eben erst ihre geistige Methode den Geist der Schüler bildet, da es der Gegenstand an sich nicht oder nicht in demselben Grade vermag. Denn die Natur ist an und für sich stumm und todt, und wird erst durch die geistige Art der Betrachtung mittelbar belebt und gleichsam sprechend. Der Autor aber hat eine Sprache und wendet sich daher unmittelbar an den Lehrer, der moderne, wegen des allgemeinen Neo-Europäismus, wie der Philolog Wolf es nennt, mit leichterem, der antike, wegen des Gegentheils, mit schwierigerem, aber eben daher geistig-bildenderem, Verständnisse. Die Lehrer der modernen fremden Sprachen, der französischen und der englischen, sind auf Gymnasien und besonders auf Real-Lehranstalten meist noch sogenannte Sprachmeister und blose Stundenhalter, welche sich um das Ganze, weder disciplinarisch noch wissenschaftlich, zu kümmern pflegen und so meist in beiden Rücksichten mehr schaden als nützen.

Selbst für die Realfächer sind tüchtige Lehrer noch selten, weil die Realanstalten noch gar zu neue Einrichtungen sind, welche ihre Theorie und Praxis noch nicht hinreichend ausgebildet haben.

Bei dieser Gelegenheit ist auch die Frage zu erledigen, ob es nicht gut sein möchte, gewisse künftige technische, ganze oder halbe, Staatsbeamte, z. B. des Bergwesens, Geometer, des Bauwesens, Apotheker etc. aus den Unterklassen der Gymnasien und nicht aus den blosen Realschulen in ein Real-Gymnasium übergehen zu lassen, indem es für gewisse Gattungen von Nutzen, ja von Nothwendigkeit sein wird, selbst Griechisch und Lateinisch bis auf einen gewissen Grad getrieben zu haben, theils wegen grammatischer Durchbildung für die Sicherheit des deutschen Stiles, theils wegen der technischen Ausdrücke, deren sie sich zunächst bedienen müssen, theils wegen ihrer künftigen gleichen Stellung mitten in der Reihe der höheren Staatsdiener, welchen die volle litterarische Gymnasialbildung zunächst vorgeschrieben werden und bleiben muss. Das wenige Latein, welches in Real-Gymnasien gelehrt werden soll, wird dann für diese Gattung von Schülern eine angemessene Fortsetzung bilden.

Es könnte sogar die Nothwendigkeit eintreten, den Besuch des ganzen Gymnasiums für gewisse Gattungen solcher Staatsdiener bis zum Schlusse einer oberen Klasse vorzuschreiben, so dass der praktische Staatsdiener die letzten zwei oder drei Gymnasialjahre in einem Real-Gymnasium zubrächte.

In wiefern die praktischen Stände zunächst der physischen und realen Natur zu ihrem Objecte haben und die Benutzung ihrer Kräfte und Stoffe zum mannichfaltigsten Gewinn für das Leben, sind sie auf die Gegenwart hingewiesen, so dass die Naturwissenschaften, wozu die Mathematik selbst unbestritten gehört, und ihre technische Anwendung auf die besonderen Objecte, nebst der Kenntniss der modernen Sprachen, worin die Fortbildung der betreffenden Wissenschaften zunächst geschiehet, die Hauptlehrgegenstände bilden. Je mehr aber theils die eigentliche Bestimmung der praktischen Stände, theils die Richtung ihrer ganzen wissenschaftlichen Thätigkeit immer nur höchst möglichen materiellen Gewinn, d. h. um es ohne Umschweif zu sagen, nichts Anderes am Ende als Gelderwerb, zum Ausgangspunkte hat; um so mehr muss dafür gesorgt werden, dass der Unterricht auch ethische Bildungselemente erhält, um dem Character die allgemeine höhere Humanitätsbildung, so weit möglich, zu verleihen. Diese ethischen Bildungselemente bestehen aber nicht blos aus eigentlicher Moral und Religion, sondern aus allen denjenigen Wissenschaften, welche man ethische zu nennen pflegt, wegen ihres Einflusses auf die Bildung des Herzens und Charakters (z. B. Sprachen, und Litteratur besonders, auch Geschichte, welche nicht blos politisch ist, sondern das Gesammtgebiet menschlicher Thätigkeiten und Entwickelungen umfasst) während Naturwissenschaften (wie Mathematik, Physik), wegen ihrer technischen Rücksichten, immer nur auf den niederen Verstand, nicht auf die höhere Vernunft, die sich nur mit Ideen befasst, wirken können. Um diese Klippe der einseitigen materiellen Verstandesrichtung auf baaren Gewinn zu vermeiden, haben eben die Real-Gymnasien einen gleichen uneigennützigen Standpunkt, wie die Ideal-Gymnasien, einzunehmen gesucht, obwohl sie ihn, wegen ihrer Hauptrichtung, nie werden in eben demselben Grade festhalten oder erreichen können. Die Real-Gymnasien haben sich als allgemeine Bildungsanstalten für die praktischen Stände, wie die Ideal-Gymnasien allgemeine Bildungsanstalten für die theoretischen Stände sind, zu constituiren gesucht, und alle zu frühzeitige Richtung auf specielle Fächer, wie sie die Gewerbschulen ihrer Tendenz nach haben müssen, möglichst unterdrückt, vielmehr, wie die Ideal-Gymnasien für die Specialfächer der Ideal-Akademien vorbereiten, so für die Specialfächer der Real-Akademien vorzubereiten gesucht. Die Erfolge dieser neuen Lehranstalten liegen noch nicht in gehöriger Menge und Deutlichkeit vor, am

wenigsten für die ethische Bildung, um darüber ein gehörig motivirtes Urtheil fällen zu können.

In wie fern nun die theoretischen Stände zunächst die psychische, ideele und geistige Natur, d. h. den Menschen, zum Objecte ihrer Thätigkeit haben, der Mensch aber mit allen seinen socialen, inneren und äusseren, niederen und höheren, Bestrebungen und Verhältnissen auf der immerwährenden Verschmelzung von Vergangenheit und Gegenwart gewiesen ist, müssen sie auch beide Momente und ihren Inhalt zunächst in sich aufnehmen, und aus dieser Differenz mit den praktischen Ständen ergibt sich auch die verschiedene Wahl ihrer Lehrgegenstände, die alle auf höhere und reine Menschlichkeit (Humanität) gerichtet sein sollen, zumal da die theoretischen Stände Gelehrte sein wollen und sollen. Der Begriff der Gelehrsamkeit ist nun zwar unzertrennlich von traditionellem Wissen, trägt aber zugleich in sich die nothwendige Verbindung der Vergangenheit und der Gegenwart; denn noch nie ist es eigentlich Trieb des Menschen gewesen, sich mit seinem Leben ganz in vergangene Zustände zu versetzen. Wenn es versucht wurde, lag Unrechtes zu Grunde, wie bei politischen und religiösen Reactionen, oder Schwärmerei, wie in Italien bei der Wiederherstellung der Wissenschaften, wo Gelehrte sich in römische und griechische Lebensverhältnisse zurück zu versetzen suchten, weil der Trieb nach freier moderner Wissenschaftlichkeit, wie die Reformation dafür den präsenten und lebendigen Ausdruck fand, damals nirgends anderswo Befriedigung sehen konnte, als im griechischen und römischen Alterthume, so dass Petrarca durch seine lateinischen, prosaischen und poetischen, Schriften, nicht durch seine italienischen Sonnete, sich Unsterblichkeit in der Litteratur sichern wollte, worüber die Nachwelt ganz in entgegengesetzter Weise entschieden hat, nachdem die National-Litteraturen jedes modernen Volkes zur Geltung kamen. Wer aber auf Menschen wirken, menschliche Zustände der Vergangenheit und der Gegenwart auffassen und vergleichen will, muss besonders menschliche Sprache in grösster Mannigfaltigkeit kennen lernen, weil der Mensch, als Geist, (nicht als Naturgegenstand und Körper, wornach er in die Zoologie gehört) sein geistiges Leben, seine Gedankenwelt zunächst und am unverkennbarsten nur durch die Sprache und Sprach-Denkmäler verkörpern und dadurch andern mittheilen kann, in dem das Wort der Leib des Gedankens ist. Selbst der künftige Staatsdiener hat theils als Gelehrter, die Schriften Anderer zu seiner Fortbildung zu verstehen, theils seine Gedanken wieder Anderen verständlich zu machen, so dass Sprachen lernen auf den Gymnasien nur dazu dienen soll, wie Jean Paul sagt, Sprache zu lernen, nemlich durch die Mannigfaltigkeit zur Einheit mit möglichster Sicherheit und Gewandtheit zu gelangen. Aber Sprache ohne

Inhalt lässt sich nicht denken, so wenig als ein Wort ohne Begriff, eine Rede ohne Gedanken sein kann. Ist es also wirklich vorgekommen, dass irgend ein Gymnasial-Lehrer Sprache ohne Inhalt lehrte, so ist es eine unmenschliche Verkehrtheit, fast eine Unmöglichkeit, indem höchstens der Inhalt, als bekannt oder leicht erkennbar und desshalb keiner Erläuterung für den Schüler bedürftig, stillschweigend übergangen wurde, was, unter verschiedenen Umständen, eben so richtig als fehlerhaft sein kann.

Wie nun aber der Mensch als Geist überhaupt denkt und spricht und denken und sprechen muss, weil er sonst aufhören würde, Mensch zu sein und zu dem Thiere herabsinken, wie Taubstumme ohne Sprachbildung aus Vernachlässigung thierisch zu werden pflegen, so ist die Anleitung hierzu von Ewigkeit her bei allen Völkern in den verschiedenen Stufen ihrer Schulen gegeben worden, so dass schon Horaz das Ziel des Gymnasialstudiums seiner Zeit für den Schüler darein setzte: *Ut sapere et fari possit,* quae *sentiat.*

Nach allen den angegebenen Richtungen müssen die Lehr- und Uebungs-Gegenstände der Gelehrtenschulen oder des Ideal-Gymnasiums sich ausdehnen, und hierbei wird der schiefe Ausdruck, dass sie zunächst auf formale Bildung berechnet werden, seine Erklärung finden, wiewohl es besser ist, zur Vermeidung von Missverständnissen, adäquatere Ausdrücke zu brauchen.

Für jeden Menschen überhaupt gibt es nur dreierlei Objecte des Erkennens: 1) die Natur, 2) den Menschen, 3) Gott; aber diese Gegenstände haben nach der Art ihrer Auffassung und nach den Einzelheiten, die ihr Wesen ausmachen, eine so grosse Ausdehnung und Mannigfaltigkeit, dass ihr allmähliges Verständniss alle Schulen ohne Ausnahme, nur in stufenmässiger Folge, wie in concentrischen Kreisen, nach Form und Inhalt, von der sinnlichen Wahrnehmung bis zur höchsten speculativen Idee, nebeneinander ausführen können und müssen. Wenn diess zugegeben werden muss, wie es unläugbar ist; so folgt auch nothwendig, dass die Ideal-Gymnasien nicht ohne Natur-Wissenschaften und die Real-Gymnasien nicht ohne ethische oder Humanitäts-Wissenschaften sein können, wenn sie nicht eine grosse Lücke in der allgemeinen höheren menschlichen Bildung haben und eine einseitige fehlerhafte Richtung verfolgen wollen, welche die einzelnen Individuen ihrer Schüler für den künftigen theoretischen oder praktischen Stand eines Haupttheiles ihrer menschlichen Erkenntniss gleich von vornherein geflissentlich beraubt und dadurch eine kastenmässige Beschäftigung zu engbegränzter Thätigkeit hervorruft, wie sie nur bei Handwerkern nöthig und räthlich befunden werden kann. Die Differenz der Behandlung dieser Lehrgegenstände in beiden verschiedenen Lehranstalten bestehet daher nur für Quantität und Qualität, eine Differenz, die bedeutend genug sich herausstellt, ohne

dass es nöthig ist, die eine oder die andere Gattung der genannten Lehrobjecte in der einen oder der anderen Art von Lehranstalten ganz zu ignoriren. Denn beide Arten von Schülern, mögen sie dem praktischen oder dem theoretischen Stande sich zuwenden, werden dereinst zu den Gebildeten und zu den Gelehrten gehören, nicht zu den Handwerkern und Taglöhnern; beiden muss also nicht beschränkter Broderwerb, sondern höhere, rein menschliche Bildung das Ziel ihres Strebens sein und bleiben, wobei das besondere Fach und Geschäft in der praktischen Sphäre des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft, dem sie sich widmen, nicht ausgeschlossen, sondern nur auf eine breitere, sicherere und höhere Basis gestellt wird. Denn diesen Unterschied der Stände hat von jeher die Natur gemacht und wird ihn in Ewigkeit machen müssen, so weit unsere Erfahrung reicht. Darum sagte schon Aristoteles in seiner Politik (VIII, 3.) in Bezug auf Leben und Unterricht: „Ueberall nach dem Nutzen zu fragen, geziemt am wenigsten dem gebildeten und freien Menschen.“ Da bei den Griechen der freie und stimmberechtigte Bürger zum Gegensatze nur den Sclaven haben konnte, so ergibt sich ganz dieselbe Parallele für das moderne Deutschland, worin es auch sogenannte Leibeigene gab und noch gibt, nur dass die Leibeigenschaft jetzt meist aufgehoben ist, ohne dass dadurch der Stand der Handwerker und Taglöhner aufgehoben werden kann.

Zu den Humanitäts-Wissenschaften gehört die Bildung für wissenschaftliches Denken, für Aufsuchung der Einheit in allen Mannigfaltigkeiten d. h. für logische Geistesthätigkeit. Diess lehrt aber nicht die sogenannte formale Logik, welche nur die Gesetze aufzeigt, wornach der Geist operirt; (so wenig als das Kind das Gehen und Sprechen durch das Studium der Physiologie lernt) auch würde das Formale und Abstracte immer wieder auf concrete und materiale Erscheinungen zurück gehen müssen, um dargelegt werden zu können. Diess geschichet nun am füglichsten an und in der Sprache, als dem Ausdrucke der menschlichen Gedanken, und in der Erkenntniss ihres grammatischen Baues, worin alle Denkformen in grösster Mannigfaltigkeit und Anschaulichkeit enthalten sind, und die Beschäftigung damit, besonders durch die Vergleichung fremder Sprachen, d. h. fremder Denkweisen, gewährt die beabsichtigte Fertigkeit im Denken, die allgemeine geistige Bildung und Richtigkeit des Urtheils. Ausserdem gehört hierzu das Sprechen, die Fertigkeit der Rede, oder rhetorische Bildung. Auch hierzu dient das Studium der Sprachen, das Lesen der Schriftsteller und die Stilübungen, die, um den Gebrauch der Prosa in der Muttersprache zur höchsten Freiheit und Sicherheit zu steigern, an den mannigfaltigsten Stoffen und in allen Formen, besonders auch in fremden Sprachen, vorgenommen werden müssen. Denn die theoretischen

Stände sollen zunächst auf Menschen wirken, müssen also Menschen und ihre vielfache Rede verstehen und gegen sie sich wieder verständlich machen lernen. Hierdurch ist namentlich das Uebersetzen aus einer Sprache in die andere, wobei das Geringste nicht fehlen darf zur Erschöpfung der Gedanken und Formen, als Hauptunterrichtszweig der Ideal-Gymnasien gerechtfertiget, nach allen Forderungen der Richtigkeit, Klarheit und Schönheit, von der niedrigsten Stufe unbewusster Gewöhnung bis zur höchsten des Selbstbewustseins. Da aber Satz nur durch Gegensatz sich klar wird, und da der Mensch sein Wesen nur in einem andern gehörig erkennt; so müssen zu den genannten Studien fremde Sprachen und Autoren genommen werden. Die beiden alten Sprachen tragen nun in sich die reichsten Formen für alle Kategorien des Denkens und spiegeln in ihrer plastischen Durchsichtigkeit das Innere des Geistes am klarsten ab; daneben enthalten ihre Klassiker für Leben, Wissenschaft und Kunst gerade Alles auf derjenigen Stufe der Anschaulichkeit, welche mit dem Wesen der Jugend genau zusammen fällt. So ist die vielfachste Beschäftigung mit den alten Sprachen zur formalen, logischen und rhetorischen Bildung, wie zur beginnenden wissenschaftlichen Real-Kenntniss von Welt und Menschen, für die studierende Jugend jedes Standes auf den Gymnasien ein unübertreffliches und unschätzbares Geschenk des Himmels. Durch diese Beschäftigung und fortdauernde Vergleichung des Antiken mit dem Modernen, nicht blos in der Muttersprache des eigenen germanischen Stammes, sondern auch der des romanischen Nachbarstammes, des französischen, liegt die Verknüpfung der Vergangenheit und der Gegenwart, die das Ziel des gelehrten oder theoretischen Standes ist, weil alle moderne Zustände des Lebens und der Wissenschaft, des Rechtes und der Staaten, selbst der Religion, nicht abgetrennte Einzelheiten sind, sondern tief in das griechische und römische Alterthum hinein ihre Wurzeln treiben, und weil eine Sphäre ohne die andere gar nicht begriffen werden kann.

Im Mittelalter, wo die Ausbildung der Wissenschaften noch nicht über die Elemente hinaus geschritten war, welche sich davon bei den Griechen und Römern vorfanden, betrachtete man die Alten, wie ihre plastischen und schriftlichen Denkmäler für die bildenden und redenden Künste zu ewigen menschlichen Mustern von der Vorsehung bestimmt sind, auch für die Grenzen menschlicher Wissenschaft. So hatte also damals das Studium der Alten, innerhalb und ausserhalb der Schulen, eine doppelte Seite gleicher Geltung, eine formale und reale. Das Wenige neuer Entdeckungen knüpfte man gelegentlich an die Erklärung der alten Klassiker. Diess erscheint bei dem Gymnasial-Unterrichte bis in das 19. Jahrhundert herein, mit und ohne zureichenden Grund, mit und ohne Bewusstsein,

mit mehr oder weniger Schaden. In wie fern formale Logik und Rhetorik bei den Alten zur höchsten Ausbildung gelangt ist, entstand hierbei kein Schaden; selbst die Poesie war, namentlich in Deutschland, wo wir kaum seit hundert Jahren eine classische Periode datiren, so beschaffen, dass die Gymnasiasten besser an antike, als an moderne Muster, zumal in der Muttersprache, gewiesen wurden. Die lateinische Sprache galt überdiess noch als allgemeine Sprache Europas für Kirche und Wissenschaft, früher sogar für Diplomatie; selbst die Mathematik wird zum Theil heute noch nach Euklid vorgetragen. Nur Geschichte und Geographie der neueren Zeit, nebst der Physik, waren selbständige und von den Alten unabhängige Wissenschaften geworden, und die Naturgeschichte betrachteten die Gymnasien als durch Raff in den Elementarschulen abgethan. In diesem Real-Gebiete nun ist der Sitz aller Differenzen, welche seit 10 bis 20 Jahren für den Lehrplan der Gymnasien sich erhoben haben, indem sowohl Stoff als Darlegung desselben sich täglich erweitern.

Selbst die wenigen Antiquitäten, die man sonst hatte, sind zu einer wohlgegliederten und umfangsvollen Alterthumswissenschaft geworden. Auch die deutsche Sprache, die man zu der Zeit, als Gellert, Rabener, Lessing, Klopstock Schüler der sächischen Klosterschulen waren, gar nicht unter den Lehrobjecten kannte, nimmt jetzt einen ziemlichen Platz ein. Die ganze Naturwissenschaft hat eine vorher ungeahnete Ausdehnung und Begründung erhalten. Das gelegentliche Anschliessen moderner Real-Kenntnisse an die Lectüre der Alten ist daher abgekommen.

Wie es bei allen fortschreitenden Gestaltungen der Wissenschaften geschiehet, dass man erst das erfahrungsmässige Material in grosser Ausdehnung vorliegen haben muss, ehe man an die Aufstellung leitender Principien gehen kann; so ist auch in neuerer Zeit von den Förderern der Real-Kenntnisse Wissenschaftlichkeit zunächst in überreichem Detail gesucht worden, zu dessen Aufnahme die Gymnasien weder Zeit noch Kraft hatten.

So musste nun die altclassische Formal-Bildung der modernen Real-Bildung als Gegnerin erscheinen, und das Tagsgeschwätz der Utilitäts-Apostel, welche die inneren geistigen Wirkungen der Unterrichtsmittel auf die Jugend nicht kennen, sondern nur am Aeusseren hängen, vermehrte die Verwirrung, bis in neuester Zeit gründlichere Untersuchungen auf diesem Gebiete der Pädagogik und Didaktik klarere Einsicht verbreitet haben. Der Staat wird zwar seinen eigenen Vortheil vermehren und einen Akt der Gerechtigkeit üben, wenn er alle seine „Diener höherer Kategorie," welche in amtlichen Verhältnissen so ziemlich gleichen Rang und Gehalt haben,

mögen sie dem theoretischen oder dem practischen Stande angehören, ohne Unterschied auch zu einem gleichen Bildungsgrade nöthiget, d. h. so weit möglich durch Absolvirung des Ideal-Gymnasiums und den Besuch einer Universität, wo ihr Specialfach hinreichend gelehrt wird, oder einer Fach-Akademie. Denn nur so werden die oben näher geschilderten und bisher von allen Seiten tief empfundenen Ungleichheiten verschwinden.

Die Ideal-Gymnasien müssen jedoch, wie sie im sprachlichen und historischen Gebiete schon Vergangenheit und Gegenwart verknüpfen, auch von der physischen Natur Kenntniss geben, wie sie die modernste Forschung erheischt. Hierzu gehört die Betrachtung der Erde, als Natur-Körper (durch die physische und mathematische Geographie, während die politische Geographie, wo die Erde als Wohnplatz der Menschen und Völker betrachtet wird, zur Geschichte zu ziehen ist). Die Mathematik, als Wissenschaft der zählbaren und messbaren Grössen, die sogenannte Natur-Geschichte oder richtiger Beschreibung der Naturproducte, die Physik oder Natur-Lehre, welche sich mit den Naturerscheinungen und ihren Gesetzen beschäftiget, endlich auch die ersten Elemente der Chemie.

Die Philologen strikter Observanz und alten Herkommens haben sich in neueren Zeiten gegen die Aufnahme dieser Lehrgegenstände in den Lehrplan mit vielen Restrictionen ausgesprochen und höchstens die Mathematik zulassen wollen, aber auch nur in beschränkter Weise. Die Kenntniss des Naturlebens gehört aber zu der Sphäre der allgemeinen menschlichen Bildung, und schon die Praxis der theoretischen Stände in ihren Lebens- und Amts-Verhältnissen des Predigers, des Juristen, des Arztes, des Gymnasial-Lehrers, ergibt ihre Nothwendigkeit. Auch lässt dieser Theil des Unterrichtes sich nicht auf das Elementarische beschränken, was etwa den Unterclassen der Gymnasien (Pädagogien und Progymnasien) davon gegeben werden kann, sondern muss gerade durch die Oberclassen recht geflissentlich durchgeführt werden, weil dort erst das Ideele, die Gesetzmässigkeit aller Erscheinungen, worauf es für die Ideal-Gymnasien und die theoretischen Stände zunächst ankommt, hervorgehoben werden kann. Aber sowohl in Umfang und Auswahl der Gegenstände, als ihrer Behandlung und Anwendung auf das practische Leben, liegt der Differenzpunkt zwischen Ideal- und Real-Lehranstalten, welcher auf beiden Seiten, wenigstens in den Einzelheiten, noch nicht zu klarer Einsicht und Anwendung bis jetzt hat gebracht werden können. Es ist aber schon genug, dass pädagogische Theoretiker den Grundsatz mit Einstimmung aller Denkenden festgestellt haben; das Was und Wie kann dann um so leichter vereinbart werden. Nur muss bei allen betreffenden

Lehrern keine specielle Liebhaberei, und wäre es eine höchst achtbare und rein wissenschaftliche, hier einen höheren Einfluss erhalten, als der pädagogische Zweck des Ganzen gestattet. Aber es ist auch nicht zu verkennen, dass Anfänge der Chemie, weil sie der Physik ganz unentbehrlich sind, in den oberen Classen eintreten müssen, um die Erkenntniss der Gesetzmässigkeit des ganzen Naturlebens propädeutisch auf dem Ideal-Gymnasium abzuschliessen. Denn gerade die Chemie enthält für sich einen ganz besonderen Cyklus der eigenthümlichsten Naturerscheinungen, und der förmliche Ausschluss der ersten Elemente davon, wie sie jetzt von pädagogischen Theoretikern mit Recht für die Gymnasien beansprucht werden, würde den Naturwissenschaften ihren Schlusstein entziehen, zumal da die erwähnten chemischen Vorkenntnisse nur als integrirender und eingeordneter Theil der Physik erscheinen sollen. Selbst von der Kosmologie muss das Erforderliche gegeben werden, weil ohne sie die mathematische Geographie unverständlich bleibt. Auswahl, Gliederung und Darstellung ist in den betreffenden Lehrbüchern nach den angegebenen Zwecken durchaus noch nicht gehörig durchgeführt; aber die neuesten litterarischen Erscheinungen auf diesem Felde arbeiten sichtbar auf dieses Ziel hin.

Wenn die Naturwissenschaften nach diesen Grundsätzen auf den Ideal-Gymnasien gelehrt werden; so müssen alle Gegenreden, wie sie auch heissen mögen, von selbst wegfallen. Nur muss sich die strenge Auswahl von Einzelheiten sogar auf die Mathematik erstrecken. Denn, obwohl ihr systemathischer Gang von jeher als besonderes Unterrichts-Mittel zur Erregung der Denkkraft und zur Gewinnung der Einsicht in ein streng gegliedertes Ganze betrachtet und gebraucht worden ist; so hat man doch auch hierbei für Ideal-Gymnasien mit allem Rechte auf die Einzelheiten und praktischen Anwendungen Verzicht zu leisten, welche gerade für Real-Gymnasien nothwendig sind. Aber die gleichzeitige Verwendung eines und desselben Lehrers an zweierlei solchen, in ganz verschiedenen Zwecken dienenden Anstalten, wie bisher mehrfach vorgekommen ist, müssen die reine Auffassung trüben und unbewusst allerlei Gebiets-Verletzungen herbeiführen, wie man z. B. auch im Stande der Juristen bei den Individuen die Neigung und Qualification zur reinen Justiz und zur gemischten Verwaltung selten in gleich hohem Grade beisammen findet, sondern meist ein Uebergewicht für die eine oder die andere Seite; beim Arzte bietet die innere Medicin und operative Chirurgie gleiches Resultat.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Hand-, Lehr- und Lernbücher.

I.

Methodische Anleitung zum Verfertigen lateinischer Verse für Schulen und zum Selbstunterricht. Von Dr. *Bernh. Thiersch*, Director des Gymn. zu Dortmund. Essen, bei Bädeker 1844. S. VIII. u. 101. 8.

Der Hr. Verf. gehet mit Recht von dem Grundsatze aus, dass Alles blos theoretische Wissen todt ist, ohne praktische Anwendung. Allerdings ist der Gymnasial-Unterricht, welcher ehedem bei manchem Mechanischen doch lebendig productiv war und dadurch geistbildend, in neueren Zeiten, trotz des speculativen Elementes, welches man um der höheren Wissenschaftlichkeit willen hervorheben zu müssen glaubt, gar zu theoretisch geworden und dadurch eben blos receptiv geblieben. Allzu zeitige und allzu viel grammatische Theorie hat oft kein Verständniss, nur das Nachsprechen unbegriffener Abstractionen, hervorgerufen. Ehedem war Alles, was getrieben wurde, auf Anwendung berechnet, und in jeder Classe wusste jeder Schüler, wo, wann und wozu er das Gelernte, schon in der Schule, wieder brauchen konnte, durfte und musste, zunächst bei den mannigfaltigen selbständigen schriftlichen Productionen, und wären es auch blosse Imitationen gewesen. Was haben die Künstler aller Zeiten in ihrer Jugend Anderes gethan, als gute Muster copirt? — Die lateinischen Versübungen sind aber, wie auch das Lateinschreiben und Lateinsprechen, sogar von philologischen Schulmännern in jetziger Zeit fast für Ueberfluss erklärt worden. Man wird des vermeintlichen Ballastes so viel aus dem Schifflein der Gymnasien werfen, bis es allen Winden und Wellen zum Untergange preisgegeben ist. Der Preussische Staat sucht das Erprobte festzuhalten und die classische Bildung zu stürtzen, auch das receptive Element, das sich allzu festgesetzt hatte, mit dem productiven zu verschmelzen; aber die lateinischen Versübungen haben daselbst die frühere Geltung noch nicht wieder gewinnen können. * Wie die Kunst nur durch der Künstler Schuld

* Der Hr. Verf. bestätiget diess mit folgender Anmerkung S. IV.: „Nach brieflicher Nachricht fanden sie 1843 in einer grossen Provinz nur an einem einzigen Gymnasium statt. Wo sie vorkommen, werden sie meist von dem Director oder durch einen Lehrer auf eigene Hand veranstaltet. Sollten sie aber wohl, als ein so wichtiger interessanter und bildender Unterrichtszweig, nicht verdienen, auch Gegenstand gesetzlicher Anordnung zu werden?“ Folglich war es gar nicht ungegründet, was *Friedemann* in der Vorr. zu Ausg. IV. des *Grad. ad Parn.* Vol. I. p. X. sagte: „Coepit

verfallen kann, so geschiehet es auch hier zunächst durch die Schuld der Lehrer und Behörden. Wir dürfen nur die Jugendbildung der einzelnen Schulräthe, Directoren und Professoren durchgehen, um den alten Spruch bewährt zu finden: „Ars non habet osorem, nisi ignorantem.“ Wenige Lehrer haben die Selbstüberwindung, welche einer unserer Mitarbeiter von sich in der Päd. Rev. 1843 Hft. 7. S. 21—31 mit liebenswürdiger Offenherzigkeit erzählt. Wo nicht jeder Lehrer durch die That beweiset, dass Solon's Spruch γηρασκω δ' αιὲ πολλὰ διδασκόμενος der seinige ist, da ist von eigentlicher Jugendbildung gar nicht die Rede. Einige süddeutsche Staaten sollen diese Uebungen, wo sie die Lehrer vornahmen, aus grossem Missverständnisse gehemmt haben, wie Nassau und noch mehr Hessen-Darmstadt. Die neueste Beschränkung durch den K. Oberstudienrath in Württemberg enthält die Päd. Rev. 1844 Hft. 1. S. 99 ff. Aber auch hier kann, der Wortfassung nach, nur ein Missverständniss obwalten. Im Grossherzogthum Baden, wo die ganze griechische Sprache auf den Gymnasien in Frage gestellt worden ist, (vgl. Päd. Rev. 1844 Hft. 9. S. 204) wird es nicht Wunder nehmen, wenn lateinische Verse im Exil sich befinden. *

So hat sich der Hr. Verf. veranlasst gesehen, diese Schrift herauszugeben. „Wenn also, diess sind seine Worte, versucht wird, durch eine anregende Methode, jene Uebung noch fruchtbarer zu machen und ihr allgemeinen Eingang zu verschaffen, so dürfte ein solcher Versuch zum wenigsten vollständig gerechtfertiget sein.“ Ganz gewiss. Wenn aber viele Andere schon lange vor dem Verf. Ebendasselbe versuchten, so durfte man erwarten, dass er sich etwas anders ausdrückte und die Verschiedenheit seiner Methode von andern Methoden einigermassen erörterte. Bekanntlich existirt von *Friedemann* eine „practische

---

sane redire in multas Germaniae scholas hoc studiorum genus, perversa quorundam clamatorum contumelia antea rejectum. Fuerunt autem etiam quae nunquam deponerent, veluti in *Austria*, in *Britania*, in *Gallia*, ubi constantissime usque ad hunc diem colitur. *Borussia*, si quidem recte audivimus, nec impedit publice, quod factum *alibi* esse dicitur, neque magnopere adhortatur, sed libero praeceptorum arbitrio permittit, quo fit, ut vere appellari possit liberale hoc studium, quippe nullis aut edictorum jussibus impositum, aut examinum minis extortum.“ „Auch das Verzeichniss der in den preuss. Gymn.-Programmen enthaltenen Abhandlungen, Reden und Gedichte von 1825—1841“ von *Winiewski* (Münst. 1844) liefert den factischen Beweis, dass nur wenige Anstalten solche Producte geliefert haben.

* Der Hr. Verf. sagt sogar Folgendes: „Man hat, wie Fälle vorgekommen, sogar Dichter ohne, oder nur mit oberflächlicher Berücksichtigung des Metrums gelesen.“ Man wird ausserhalb diess kaum glaublich finden in dem „classischen Lande der Schulen und Casernen“, wie *Cousin* Preussen nennt. Wenn aber noch eingeborne Zeugen genannt werden können, wie *Passow* zu Breslau und *Axt* in seiner Schrift üb. d. Zustand d. Gymnasien (Wetzl. 1838) S. 125 ff., um nicht weitere zu suchen, so darf man Thatsachen nicht bezweifeln und von den gegenwärtigen höchsten Leitern der Unterrichtsangelegenheiten zweckmässige Abhülfe erwarten.

Anleitung zur Verfertigung lateinischer Verse“ seit 20 Jahren mit ausführlichster Litteratur über das ganze Fach, und kürzlich ist auch (Lpzg. bei Cnobloch 1844) die fünfte Auflage der ersten Abtheilung erschienen. Nach dessen Vorgänger haben wir auch solche Anleitungen von *Fiedler*, *Keim*, *H. Lindemann* und *Seyffert* erhalten. Von diesen Namen allen erscheint auch nicht ein einziger bei dem Hrn. Verf. Als Litterator wird er sie wohl gekannt haben. * Er hatte also in seiner neuen, von früheren ganz abweichenden, Methode Grund genug, sie alle mit Stillschweigen zu übergehen. Untersuchen wir dieselbe kurz.

Der Hr. Verf. nimmt neun Uebungsstufen für die Nachbildung lateinischer Verse an. I. Hexameter zum Lesen und Memoriren. Hier sind etwa 20 Sentenzen gegeben, und zwar von alten und neuen lat. Dichtern, aber alle ohne Namen. Die Vorgänger haben dasselbe und zwar, wie sich gehört, besser mit beigefügten Namen der Dichter. ** II. Umgestellte Hexameter, ohne Veränderung und mit Angabe der Quantität, 50 Stück. Die Vorgänger haben genau Aehnliches. III. Umgestellte Hexameter, in welchen Epitheta fehlen, deren Quantität angegeben ist. Die Vorgänger haben dasselbe. IV. Disticha zum Lesen und Memoriren. Die Vorgänger haben dasselbe, und geben auch die Namen der Dichter an, die der Verf. hier wieder ausgelassen hat. V. Disticha, in welchen Epitheta ausgelassen sind. Die Vorgänger haben genau Ebendasselbe. Stücke, wie de Chariberto rege, scheinen sich darum nicht zu eignen, weil jedem Verständniss erst ein Stammbaum beigegeben werden musste. VI. Disticha, in welchen Epitheta ohne Angabe der Quantität ausgelassen sind. Die Vorgänger haben Gleiches. VII. Umgestellte Disticha, in welchen Epitheta fehlen und Worte (d. h. Synonyma) zu verändern sind. Auch davon haben die Vorgänger Gleiches. Hier erscheint wieder ein Stück das nicht allgemeines Interesse hat, und wozu auch, dass ein Stammbaum mit Notizen beigegeben werden musste: *Radegund's quassus de excidio Thuringiae.* Der Hr. Verf. scheint Diess und Anderes aus Schulpforta entlehnt zu haben. Ebendieselben Themen, wie *Sors Croesi*, *Laus anseris*, *Miles e bello redux*, *humanitatis regiae exemplum*, sind enthalten in dem Progr. der Klosterschule, Rossleben v. J. 1841, herausgeg. v. *Kessler*, einem ehemaligen Pförtner. VIII. Ein gegebenes Versmaas in ein verwandtes zu verwandeln. Auch diese Uebungen finden sich bei den Vor-

---

* Etwas Aehnliches ist ihm für sein Gymnasialliederheft (Essen, 1836) nachgewiesen worden von *Friedemann* in der Vorrede zu dessen drittem Liederhefte für Gymnasien (Wlbg. 1837) S. V.

** Die lat. Anthologie für lat. Schulen vom bayer. Studienlehrer *Schmidt* (Bayreuth 1842) hat ähnliche Stoffe grammatisch geordnet, aber auch nicht einen einzigen Namen angeführt. Dagegen hat *Steiner* zu Creuznach in seinem Memorirbuch aus Cicero und lat. Dichtern (Coblenz 1844) die Namen und Stellen genau bemerkt.

gängern, wo nicht bei allen, doch bei einigen, z. B. bei *Friedemann;* vgl. dessen „Text zu seinen metr. Aufgaben“ (2te Aufl. Lpz. 1844), S. 64 u. 115 ff. Der Verf. hat nur eine einzige Aufgabe dieser Art. IX. Deutsche Gedichte in lateinische zu verwandeln. Der Verf. hat nicht eine einzige Aufgabe dieser Art; seine Vorgänger dagegen haben sehr vielfache für Schüler gegeben. — Uebrigens meint der Verf., dass es ganz überflüssig sei, deutsche Uebersetzungsstücke zur Verwandelung in lateinische Verse zu geben; bei diesem Geschäfte kämen die Verse dem Schüler von selbst ohne alle Mühe. Die Vorgänger des Verf. sind ganz anderer Meinung und haben derartige Aufgaben, mit und ohne Schwierigkeiten, sehr häufig gegeben, zu geistiger Bildung der Schüler.

Neu, nach der Meinung des Verf., ist die Zugabe: Verzeichniss der Epitheta in prosodisch-alphabetischer Folge. Die Vorgänger haben diese Zugabe allerdings nicht in ihren Uebungs-Aufgaben, aber nur aus dem einfachen Grunde, weil diese *copia epithetorum* sehr ausführlich in der Ausgabe des *Grad.* ad *Parn.* von *Friedemann* sich findet, und zwar mit Andeutungen, die hier ganz fehlen, und darum Missgriffe leichter bewirken. Hier ist nun ein Auszug des Gewöhnlichsten, welcher S. 73—100 einnimmt. Der Anfang eines alphabetischen Verzeichnisses von Synonymen umfasst noch keine volle Octavseite.

II.

Theoretisch-praktische englische Grammatik für Anfänger und Geübtere, mit Uebungen, welche bis zu einem gewissen Theile des Werkes nach einer eigenen theilweise neuen, die Erlernung der Sprache bedeutend erleichternden Methode bearbeitet sind, von *E. A. Döscher.* Bremen, in Commission bei Heyse. 1845.

Worin die oben, nicht ohne Anmaassung, angekündigte neue Methode besteht, haben wir, trotz dem redlichsten Bemühen nicht ausfindig machen können, so wie uns die versprochenen Erleichterungen nach dem sorgfältigsten Durchlesen durchaus nicht klar geworden sind. Der Verfasser scheint sich mit der Sprache abgegeben, und besonders die bisher erschienenen, und für anerkannt gut und praktisch befundenen theoretischen Werke über dieselbe, zur Beförderung seines Zwecks fleissig studirt, und selbst in dem Lande, wo sie gesprochen wird, eine Zeitlang gelebt zu haben, ob aber diess ihn oder überhaupt irgend Jemand befähigen, ein tüchtiges, die Mängel seiner Vorgänger ersetzendes Werk über die Sprache an den Tag zu fördern, ist eine Frage, die er selbst durch die Herausgabe der vorliegenden Grammatik genügend beantwortet hat.

Nach der Zahl der bisher erschienenen und noch immer fast mit jedem Tage erscheinenden Werke ähnlichen Inhalts zu schliessen, muss es eine gar leichte Sache sein, eine Grammatik zu schreiben; um eine sogenannte neue Methode zu erfinden

oder zu protegiren, gehört, nach der täglichen Erfahrung, so wenig Kunst und Studium, dass ein jeder, nur höchst oberflächlich mit der Sprache vertrauter Lehrer dazu im Stande zu sein glaubt, und für einen Tausendkünstler dieser Art in dem Kreise seiner Thätigkeit zu gelten strebt. Unter den ihm zu Gebote stehenden Werken eine sorgfältige Auswahl zu treffen, um diese gründlich zu studiren, um es durch seine Anleitung den ihm anvertrauten Schülern zugänglich und nützlich zu machen, genügt, in den meisten Fällen, dem heutigen deutsch-amerikanischen Lehrer keinesweges. Er muss selbst als Autor auftreten, er muss selbst eine neue Methode im Unterrichten erfinden oder einer alten den Anschein einer neuen zu geben verstehen.

Mit den Lehrern der englischen Sprache verhält es sich oft merkwürdig genug. Ein junger Mann, dessen Erziehung bis daher nur unvollständig gewesen ist, und dem es in der Heimath an den nöthigen Mitteln zur anständigen Erhaltung seiner Existenz fehlt, fasst verzweifelnd den kühnen Entschluss, in fremden Ländern das zu suchen, was das Vaterland ihm versagt, und reist nach Amerika. Mit Geldmitteln nur spärlich versehen, treibt ihn die Nothwendigkeit, bald nach seiner Ankunft, die erste sich darbietende Gelegenheit zu ergreifen, um sein tägliches Brod zu verdienen. Mit tausenderlei Hindernissen, Widerwärtigkeiten und Unannehmlichkeiten hat er zu kämpfen, wovon vielleicht die grösste in seiner gänzlichen Unkenntniss der Landessprache besteht. Nach einiger Zeit indessen überwindet er diese; die tägliche Uebung, mit der dringenden Nothwendigkeit verbunden, setzen ihn bald in den Stand, die Leute, mit denen er umgeht, zu verstehen, und von denselben einigermaassen verstanden zu werden. An ein richtiges Lernen der Sprache, an eine correcte Aussprache, ist aus fühlbaren Gründen nicht zu denken; denn erstens hat er nicht die Zeit, vielleicht auch nicht die Lust dazu, und zweitens bietet sich ihm keine Gelegenheit dar, denn seine Lehrer, die Leute, mit denen er umgeht, sind vielleicht nicht im Stande ihn eines Besseren zu belehren. Indess, er lernt ihre Sprache und das genügt ihm. Von einem Tanz- Schreib- oder Musiklehrer, und namentlich von einem Ausländer, verlangt noch erwartet man eine grammatikalisch richtige Sprache oder eine correcte Aussprache; versteht er sein Fach, so ist man mit ihm zufrieden. In einigen Jahren, — in den meisten Fällen nach zwei oder drei — tritt eine Sinnesänderung ein. Das Ausland ist ebenso unbarmherzig wie das Vaterland, denn da findet er seine Erwartungen ebenso wenig erfüllt wie hier; oder ein allüberwältigendes Heimweh lastet centnerschwer auf ihm und er denkt schon an die Heimkehr. Wodurch soll er sich aber zu Hause ernähren? Ein plötzlicher Gedanke fällt ihm ein. Er hat Etwas in der Fremde gelernt; er hat sich eine fremde Sprache angeeignet; er ist ein Sprachkundiger — er ist ein Sprachforscher geworden! Von dieser beglückenden Idee beseelt,

tritt er die Heimreise an und freut sich schon im Voraus seines Ruhmes.

Wir schildern hier nichts Ungewöhnliches. Wir haben selbst junge Männer dieser Art, in grosser Menge, zur Prüfung gehabt, und wissen also recht gut, wie es mit den wahren Kenntnissen derselben meistentheils aussieht. Wir haben selbst Fälle erlebt, wo die sich zum Examen stellenden Candidaten auf die allergewöhnlichsten, auf die ersten und leichtesten Regeln der Grammatik bezüglichen Fragen eine genügende Antwort zu geben nicht im Stande waren; und doch sprachen sie, fast Alle, englisch, wunderten sich über unseren gut gemeinten Rath die Prüfung bis auf eine günstigere Zeit auszusetzen und schieden von uns in der festen Ueberzeugung, dass wir aus Misswollen gehandelt hätten.

In diese Kategorie gehört aber der Verfasser des vorliegenden Werkes keineswegs; dass er die Sprache besser versteht, dass er mit ihren Grundregeln vertrauter ist, geht deutlich aus dem, was er geschrieben hat, hervor. Dass er aber noch Vieles nachzuholen hat, dass ihm gar vieles abgeht, dass er ein noch grosses, mühsames, aber zu gleicher Zeit interessantes Studium durchzumachen hat, bevor er sich zu der Stufe erheben kann, von wo aus man sich mit Fug und Recht eine tüchtige, Nutzen bringende Grammatik zu schreiben für befähigt halten darf, ist aus dem, was er geschrieben hat, eben so ersichtlich. Die hochgepriesenen Verdienste seines Werkes haben wir nach dem sorgfältigsten Durchlesen, — wir wiederholen es — nicht finden können. Das Buch enthält nichts Neues. Die Methode, welche neu sein soll, ist weiter nichts als das sehr alte Interlinearsystem. Die aufgestellten Regeln, insofern dieselben nachgeschrieben, in einigen Fällen sogar buchstäblich abgeschrieben sind, sind, mit wenigen Ausnahmen, reichhaltig und verständig; wo aber der Verfasser als selbstschaffend aufzutreten versucht, hat er leider in den meisten Fällen die Unzulänglichkeit seiner Kräfte allzudeutlich an den Tag gelegt. Die zur Erläuterung der gegebenen Regel angeführten englischen Sätze, sind, im Ganzen genommen gut und zweckdienlich, indem der grössere Theil aus englischen Schriftstellern entlehnt ist. Bei vielen derselben indessen, wofür vermuthlich Herr D. allein verantwortlich ist, haben wir einige notirt, welche unsere Verwunderung im höchsten Grade erregt haben. Einige derselben lassen wir hier zu seiner Belehrung folgen.

Will you have the goodness to fetch me half a dozen *of* chesnuts. S. 18. Diess of ist ganz unenglisch.

If you are so fond of *delicates*. Der Engländer sagt delicacies (35).

The head quarters are only few miles from B. Statt a few etc. (35).

These amends will balance all he has lost. Statt this etc. (37).

These news did not arrive. Richtiger this (37).

The fear of death will not hinder me to undertake. Statt from undertaking (44).

The two sisters seem to be of the same age; who is the elder of them? Statt which. (Diesen Fehler würde ein Secundaner schwerlich gemacht haben) (73).

The eldest of her daughters is going to get married. (Die Sprache des ungebildeten Volkes.) Statt is going to be married (73).

The knife is good for nothing, give me another one. (Da wir nie in Amerika gewesen sind, so wissen wir nicht ob vielleicht in diesem Satz eine Eigenthümlichkeit der amerikanischen Sprache liegt; diess können wir indessen behaupten, dass es kein Englisch ist, sondern der Fehler eines Tertianers.) Statt another (74).

J have often given you proofs of my affection, and J shall now give you a new one of it. (In diesem Satze ist H. D. besonders unglücklich, weil er, da er durchaus unenglisch ist, seiner gegebenen Regel widerspricht.) Statt a new one — ohne of it (75).

In times long past a colony *has been* established there. (Gegen Hrn. D. eigene Regel. S. 206.) Statt was established (80)

I fear we shall *get* a thunderstorm. (Die Sprache des gemeinen Mannes). Statt have (80).

He is an author but J am not *so*. (Durchaus unenglisch. So kann nur als auf ein Adjectiv oder einen ganzen Satz bezüglich, in keinem Falle aber als Stellvertreter eines einzigen Hauptwortes gesetzt werden.) Statt He is an author but J am not (85).

Their servant came to *lend* one of our horses. (Kennt H. D. den Unterschied zwischen lend und borrow nicht?) Statt to borrow (87).

Shall J have the pleasure to see *herself*. Statt her herself (90).

J *got* an invitation for dinner *of* him. (Eben so incorrect als gemein). Statt J have received an invitation to dinner from him, oder He has invited me to dinner (98).

You may call the same physician (das deutsche Verbum ist berufen.) Statt call in (102).

The lady whom you *was* walking with. Statt were (103).

J will play at billiards with whomsoever likes. (Der Satz ist höchst incorrect und nur von dem gemeinen Manne (?? gebräuchlich.) Statt J will play at billards with any one that likes (110).

He has given up them all. Statt he has given them all up (110).

J suppose he went to *either* of these villages. (Wir wissen wahrlich nicht was wir aus diesem Satze machen sollen; er ist ohne Sinn (122).

Here are some cloaks you may choose *either* of them. (Soll wahrscheinlich heissen, which of them you like, hat aber diesen Sinn nicht (122).

But few could *dissolve* the riddle. (Dissolve bedeutet auflösen.) Statt solve.

None of these gentlemen ever *was* in Germany. Statt were.

Whenever you make use of this expression again you will lose his esteem. Statt *if* you ever etc. (133).

He has studied in Berlin after he had been two years in Leipsic. (Wiederum ein grober Verstoss gegen den richtigen Gebrauch des Imperfectums.) (209).

Shall the writings be drawn by a lawyer? (Aufsetzen: heisst nicht draw, sondern drawaup.) (213).

J have a cloak made. (Der Engländer würde unbedingt das umschreibende Verbum gebrauchen und sagen: J am having a cloak made.) (259).

We get a new house built. (ebenfalls: we are getting etc.)

He has got him who came first paid his bill. (Höchst steif und ungebräuchlich.)

Eheu, jam satis! Dass das Vollkommene nicht erreichbar ist, wissen wir zur Genüge, dass aber solche grobe Fehler von einem Lehrer, als richtig und nachahmungswürdig hingestellt worden, verdient sicherlich den schärfsten Tadel. Herr D. spricht von seiner Erfahrung als Lehrer und rühmt sich der Fortschritte einiger Knaben, welche er nach seiner Methode unterrichtet habe. Was uns betrifft, so müssen wir es offen bekennen, dass solche Selbstanpreisung unwillkürlich Verdacht erregt, und dass wir darin eine Marktschreierei finden, die eines tüchtigen, gewissenhaften Lehrers unwürdig ist.

II.

Xenophon's Agesilaus und Hiero. Mit erklärenden Anmerkungen zunächst für den Schulgebrauch sowie für die Privatlectüre der obern Gymnasial-Classen, herausgegeben von *G. Graff*, Oberlehrer am Gymnasium in Wetzlar. Leipzig 1842. Bei E. B. Schwickert IV. und 107 S.

Bereits in einem frühern Hefte der pädagog. Revue haben wir unser Urtheil über die Leistungen Herrn Graff's im Griechischen und über die Art und Weise ausgesprochen, wie er den Xenophon für Schüler zurecht macht, als wir eine Anzeige von seiner Ausgabe von Xenophon's Anabasis in der Revue (1843 März S. 261 ff.) niederlegten; glauben jedoch auch diese neue Arbeit einer Anzeige würdigen zu sollen, obgleich sie sich von der frühern nicht viel unterscheidet. Herr Graff will, dass in der Tertia des Gymnasiums die Anabasis, in dem ersten Semester der Untersecunda ebenfalls die Anabasis, in dem zweitem Semester aber Agesilaos abwechselnd mit Hiero gelesen, und dafür Ausgaben benutzt werden sollen, wie er selbst sie liefert, d. h. solche, in denen nur die Grammatik berücksichtigt wird, diese aber bis zum Ueberdruss. Es ist dieses jedenfalls eine fehlerhafte Methode; denn mag man einen alten oder neuen Schriftsteller erklären, so ist dafür erforderlich, dass man das erklärt, was wirk-

lich Schwierigkeiten darbietet, nicht aber in dem sprachlichen Theile auch das erklärt, was gar keine Schwierigkeiten enthält, und dafür die Gedanken und die Realien ganz unberücksichtigt lässt. Herr Graff hat nun wirklich diessmal einigermaassen die Realien kurz berührt, aber sonst doch fast alle die Fehler begangen, welche wir an seiner Ausgabe der Anabasis bereits nachgewiesen haben. Er erklärt da, wo der Schüler sich auch ohne irgend eine Bemerkung würde zurecht finden können, und wo er einen Rath oder eine Nachweisung recht nöthig haben würde, verlässt er ihn oft ganz und gar, oft aber führt er ihn in neue Schwierigkeiten hinein; er gebraucht Wendungen und Ausdrucksweisen, welche für den Schüler weit unverständlicher sind, als der griechische Text, und wiederholt zuweilen die trivialsten Sachen ganz mit denselben Worten auf mehrern Seiten hinter einander, ohne im Geringsten das Verständniss derselben dadurch zu fördern; er ermüdet vielmehr den Schüler und legt ihm zugleich ein Polster unter, auf welchem er recht bequem ausruhen kann. Zuweilen irrt er sich auch selbst und führt so auch den Schüler auf Irrwege. Damit es nun nicht den Schein gewinne, als tadelten wir den Herausgeber mit Unrecht, wollen wir möglichst kurz unsere Behauptungen mit einigen Beispielen belegen.

Es wird also, und das sehen wir als den ersten Fehler an, dem Schüler von Formen gesagt, wie er sie in dem Wörterbuche aufsuchen solle, von denen er es recht gut wissen kann, und, wenn er in Secunda sitzt auch wissen muss. wie z. B. bei *ὡρέχθησαν* S. 8 Anm. 32. auf *ὀρεχθέω*, bei *ἐρισάντων* S. 9 Anm. 40. auf *ἐρίζω*, Anm. 57. bei *ὑπέστη* auf *ὑφίστημι*, S. 11 Anm. 95. bei *ἐμπεδοῦντα* auf *ἐμπεδόω*, ja S. 13 Anm. 34. bei *ἐραστάς* sogar auf *ἐραστής* hingewiesen wird; und so findet sich an unzähligen Stellen entweder nur das Präsens einer im Text stehenden Form in den Anmerkungen nachgewiesen, oder der Schüler wird sonst wegen der Bedeutung auf das Wörterbuch verwiesen, wo man hätte erwarten sollen, dass er es von selbst zur Hand nehme. Ein zweiter Fehler besteht darin, dass Hr. Graff auch hier wiederum dem Schüler in den Anmerkungen Ausdrücke und Wendungen vorführt, die dieser gar nicht wird verstehen können, wenn er nicht gerade mit Kühners Ausdrucksweise bekannt ist. So wird §. 1 bei *οὐ γὰρ ἂν ἔχοι* bemerkt: „*οὐ* beim Optativ im Sinne der geraden Rede, d. h. es verneint objectiv mit subjectiver Vorstellung," und fast dieselbe Anmerkung kehrt §. 31, 9 *γιγνώσκω, ὅτι αὐτῷ οὐδὲν ἀπείη τῶν παρεσκευασμένων* wieder, wo er sagt: „der Genitiv zu dem substantiven *οὐδέν*, welches beim Optativ im Sinne der geraden Rede steht, d. h. mit dem Begriffe der subjectiven Vorstellung und der objectiven Verwirklichung." Der Schüler, welcher die an der ersten Stelle angeführten Paragraphen aus Buttmann und Rost nachschlägt und sich dadurch die dunklen Ausdrücke deutlich zu machen sucht, wird H. Gr. vollends gar nicht verstehen, und sucht er bei Kühner

Rath, so wird er wahrscheinlich dieselben Worte, wie in diesen Anmerkungen finden; denn sie sind wohl nur dorther entlehnt. Die Ausdrucksweise aber, welche wir in demselben §. zu den Worten: *οὐ ῥάδιον ἄξίον ἔπαινον γράψαι*, finden, gehört wahrscheinlich Hrn. Gr. ganz eigenthümlich an. Er bemerkt nämlich zu *ῥάδιον*: das Adjectivum neutrum sei fürs Adverbium substantivisch zu fassen. Dass hier *ῥάδιον* weder für ein Adverbium steht, noch auch für ein Substantiv ist ganz gewiss, denn es ist ja nur das prädicative Adjectiv zu den das Subject vertretenden Worten *ἄξιον ἔπαινον γράψαι*. — Ein dritter Fehler ist, dass H. Gr. dieselbe Regel immer wiederholt, ohne sie im geringsten durch die besondere Erscheinung, wo sie angewendet ist, deutlicher zu machen; er gibt, ein zweiter augenloser Polyphem, nur die unverdauten Glieder der kühner'schen Grammatik wieder von sich. So wird z. B. §. 1 Anm. 8. über *ἔοι ἄν* bemerkt: „der Optativ mit *ἄν* als Apodosis zu der folgenden Protasis, um die Möglichkeit rein subjectiv bedingt ohne allen Nebenbegriff der Realisirung auszudrücken." Sogleich in der auf derselben Seite stehenden Anm. 14. finden wir dann: „*ἄν* mit Optativ als Nachsatz einer ausgelassenen rein subjectiven Supposition," und ähnliche Bemerkungen finden sich wieder §. 9. Anm. 77. §. 37. Anm. 37. u. s. w. — Aehnlich verhält es sich mit *ὡς* bei dem Participium. In dem §. 5.: *Ἄγις ἐτελεύτησεν, ἐρισάντων περὶ τῆς ἀρχῆς Λεωτυχίδα μὲν, ὡς Ἄγιδος ὄντος υἱοῦ, Ἀγησιλάου δὲ, ὡς Ἀριδάμου*, wird Anm. 42. zu *ὡς* bemerkt „*ὡς* mit Genitiv. absolut. Grund als Vorstellung eines andern ausdrückend," und dieselbe Bemerkung findet sich wieder §. 38. Anm. 85., allein an der erstern Stelle ist der Genitiv von ganz anderer Natur; er ist nicht ein eigentlicher absoluter Genitiv, sondern nur eine Apposition zu einem absoluten Genitiv, nämlich zu *ἐρισάντων*, und der Satz würde, wenn man dieses in das Tempus finitum verwandelte heissen: *ἤρισαν περὶ τῆς ἀρχῆς Λεωτυχίδης, ὡς Ἄγιδος ὢν υἱός, Ἀγησίλαος δὲ, ὡς Ἀρχιδάμου*. Die Stelle passt also gar nicht zu den aus Rost und Buttmann angeführten Paragraphen, und wohl auch nicht zu den kühner'schen. Zu der zweiten Stelle §. 38. *Οἱ Ἕλληνες οὐχ ὡς ἄρχοντος μόνον, ἀλλὰ καὶ ὡς πατρὸς καὶ ἑταίρου ἀπίοντος αὐτοῦ ἐλυποῦντο*, bemerkt Hr. Gr. nun überdiess, dass *λυποῦμαι* ohne Object stehe, „denn dieses müsste entweder im Dativ oder Accusativ stehen, oder mit *ἐπὶ* und dem Dativ verknüpft werden." Dieser Grund ist ganz fehlerhaft; denn da die Verba der Trauer und des Schmerzes den Genitiv desjenigen zu sich nehmen, durch welches dieser Zustand erzeugt wird (Kühner aus s. Gr. §. 534. Rost §. 109. 4. a.) und da Xenophon (Cyrop. V, 2, 7.) *πενδικῶς ἔχειν* mit dem Genitiv verbindet, so wird auch *λυπεῖσθαι* einen Genitiv zu sich nehmen können. — Ein vierter Fehler des Commentars besteht darin, dass er trotz der zahlreichen Citate den Schüler gar zu oft rathlos lässt, weil sich der Verfasser bei dem Aufstossen selbst geringer Schwierigkeiten nicht

zu helfen weiss. So wird über die absolut gesetzten Participia der impersonalen Verba, wie *παρόν* §. 36. Anm. 58. bemerkt, dass Buttmann und Kühner diess für einen absoluten Accusativ, Rost und Matthiä für einen absoluten Nominativ halten. Was soll nun der Schüler glauben? Bei diesem Dafürhalten darf er nicht gelassen werden! Es scheint mir durchaus nothwendig dass *παρόν* und dergl. mit Hermann (ad Viger. p. 767. n. 213.) und Hartung (Schulgr. §. 1048.) für einen absoluten Accusativ anzusehen, welcher die Ausdehnung in der Zeit bezeichnet: „während es erlaubt war.“ In einer ganz ähnlichen Lage der Unentschiedenheit ist Hr. Gr. auch §. 26. bei den Worten: *πάντες πολεμικὰ ὅπλα κατεσκεύαζον· ὥστε τὴν πόλιν ὄντως ἂν ἡγήσω πολέμου ἐργαστήριων εἶναι.* Hier bezieht er *ἄν* in dem Satze des Erfolgs auf den Infinitiv *εἶναι* und wirft dann die Frage auf: „oder soll es zu dem Aor. Indicat. gehören, um die Folge von gewissen Umständen bedingt, aber nicht verwirklicht auszudrücken, wie Rost S. 618 d. und S. 619 d. annimmt?“ Rost hat allein das Richtige gesehen, und Hr. Gr. ist wieder in Irrthum. Wie sollte man denn nach seiner Auffassung den Aorist *ἡγήσω* erklären? Dieser in seiner Verbindung mit *ἄν* hat keine andere Bedeutung, als wenn er der Vordersatz einer Hypothesis wäre, zu welcher man ergänzen müsste: *εἰ παρεγένου* (Vergl. Rost. §. 121. 8. A, b. Buttmann §. 139. 9, 4.). Es ist also: so dass du geglaubt haben würdest, wenn du nämlich dort gewesen wärest. Ganz ähnlich ist es Hr. Gr. mit den Worten *ἐπερρώσθη ἄν τις κ' ἀκεῖνο ἰδών* im §. 27. gegangen. Er bemerkt dazu: „der Indicativus der historischen Zeit mit *ἄν* drückt hier in der Apodosis des hypothetischen Satzes die Wiederholung einer Thätigkeit aus, die unter gewissen Umständen stattfinden konnte, aber nicht nothwendig stattfand, und so wird die bestimmte Aussage des Indicativi durch die Partikel *ἄν* der subjectiven Vorstellung genähert: man mochte wohl ermuthigt werden, wenn u. s. w.“ Der Sinn dieser Construction ist nicht richtig aufgefasst und furchtbar verworren dargestellt. Was soll denn eine oft wiederholte Handlung sein, die stattfinden konnte, aber nicht nothwendig stattfand?“ Wurde sie oft wiederholt, so konnte sie nicht blos stattfinden, sondern sie fand wirklich statt. Die Verweisung auf Rost S. 603 b. ist nicht ganz passend; besser ist die Sache dargestellt S. 586. 587 *αα*) *ββ*), wo sich auch ein ganz ähnliches Beispiel aus Xenophon Cyropäd. 3, 3, 70 findet: *ἔνθα δὴ ἔγνω τις ἄν.* Endlich kommen nicht wenige Beispiele vor, wo Hr. Gr., durch seine fehlerhafte Auffassung verleitet, dem Schüler Fragen vorlegt, welche er gar nicht wird beantworten können. So ist es z. B. § 34., wo er bei den Worten: *τοὺς Ἕλληνας ὁρῶν τιμωμένους, ὑφ' ὧν ὑβρίζοντο,* die Frage aufwirft, welche Attraction in dem Relativum liege. Er glaubt also es sei hier eine Attraction, während doch, wenigstens nach dem, was man gewöhnlich unter Attraction versteht, gar keine stattfindet, da der Satz, wenn man das Relativum hin-

zusetzte, heissen müsste: *τοὺς Ἕλληνας ὁρῶν τιμωμένους ὑπὸ τούτων, ὑφ' ὧν ὑβρίζοντο.*

Diese Bemerkungen mögen genügen, um die Ausgabe zu charakterisiren. Hr. Graff hat seit seiner Ausgabe der Anabasis nur dieses Buch drucken lassen und das ist recht, nur schon etwas zu viel. Es kommen in diesem Buche nicht so grobe und so viele Verstösse vor, als in der Anabasis: er hat offenbar gelernt, aber noch nicht genug. Wie das Buch vorliegt, können wir es durchaus nicht empfehlen. Sollte jedoch Hr. Gr. je etwas Empfehlenswerthes in diesem Fache leisten, so wird er uns ebenso bereit finden ihn zu loben, wie wir jetzt nur Tadel haben aussprechen können.

Repertorium der classischen Philologie und der auf sie sich beziehenden pädagogischen Schriften, herausgegeben von Dr *Gustav Mühlmann* und *Eduard Jenicke*, Mitgliedern der Griechischen Gesellschaft zu Leipzig. Erstes Heft. Januar bis April 1844. Leipzig 1844. Verlag von Ludwig Schumann, VIII. und 54 Seiten.

Herr Carl Friedrich Weber, damals Professor in Darmstadt gab 1832 allein, und dann 1833 und 1834 in Verbindung mit Hrn. Bibliothek-Sekretair *Hanésse* in Darmstadt ein „Repertorium der classischen Alterthumswissenschaft" bei Bädeker in Essen heraus, in welchem mit der grössten Pünktlichkeit und Genauigkeit alle philologischen Erscheinungen der Jahre 1826—1828 aufgeführt, und die in den verschiedenen deutschen, holländischen, englischen, französischen und italienischen Zeitschriften vorkommenden philologischen Recensionen, Aufsätze und Notizen in passender Ordnung verzeichnet waren. Wir wissen nicht, warum diese äusserst gediegene Arbeit später nicht mehr erschienen ist. Einen ähnlichen Plan in kleinerem Maassstabe befolgen nun auch die beiden Herrn Herausgeber, ohne jener frühern Arbeit auch nur mit einem Worte zu gedenken, woraus man wohl schliessen kann, dass sie ihnen ganz unbekannt war. Sie wollen in ihrem Repertorium vollständige Nachricht ebenso wohl über grössere Werke und Monographien, als auch über besondere Bemerkungen, Urtheile und Resultate, alles nach Disciplinen geordnet, niederlegen und gedenken auch neben der bei Adler und Dietz in Dresden erscheinenden „Programmenrevue oder Schularchiv" die Programme zu berücksichtigen, wenn sie anders gehörig unterstützt werden.

Was nun die Einrichtung dieses Repertoriums betrifft, von welchem jährlich drei Hefte, deren jedes vier Monate umfassen wird, erscheinen sollen, so sind A) die Schriftwerke der Griechen und Römer aufgeführt, über welche in den Zeitschriften der ersten vier Monate dieses Jahres eine Beurtheilung gestanden hat. Darauf folgen B) Kunstwerke und zwar 1) Inschriften, 2) Münzen und Diplome, 3) Architektonik, Plastik, Malerei. Daran schliesst sich C) Geographie, Mythologie, Geschichte; D) Religions-, Staats-,

und Privatalterthümer; E) Litteratur- und Kunstgeschichte; F) Griechische und Lateinische Lexikographie; G) Griechische und römische Grammatik, Prosodie u. s. w.; H) Ueber Philologie, Methodik u. s. w. Unter den aufgeführten Schriften sind die Urtheile aus 26 gelehrten Zeitschriften ausgezogen, oder auch von den Herrn Verfassern selbst verfasste beigeschrieben, und sonst unter passenden Titeln beigebracht, was sich in jenen 26 Zeitschriften für den Philologen und Pädagogen Wichtiges findet. Wir müssen gestehen, dass wir den Stoff anders vertheilt haben würden, und geben der vor dem zweiten Bande von Webers Repertorium abgedruckten Uebersicht bei Weitem den Vorzug. Die Herrn Herausgeber werden daher ersucht, jene genau zu prüfen und mit ihrer Eintheilung zu vergleichen. Es ist gewiss unpassend, dass die Mythologie zwischen die Geographie und Geschichte gestellt und von den Religionsalterthümern getrennt ist Diess wird Mangelhaftigkeit oder nutzlose Wiederholungen erzeugen, wie es schon in diesem Hefte geschehen ist. Um nur ein Beispiel zu geben, so behandelt *Burkhardt* in seinem Handbuche der klassischen Mythologie nicht nur die eigentliche Mythologie, sondern auch die Opfergebräuche und den ganzen Cultus, also die homerischen Religionsalterthümer; das Buch müsste also auch unter Nro. D aufgeführt werden, wo es fehlt, und sich auch nicht einmal eine Zurückweisung findet. Was die über dieses Buch gefällten Urtheile betrifft, so können wir mit denselben nicht übereinstimmen und werden später unsere Ansicht darüber ausführlicher vorlegen. Auch in dem Abschnitte E) Litteratur- und Kunstgeschichte würden wir manches anders geordnet haben. Die Vorlesung E. F. Herrman's über die griechische Monatskunde und die Ergebnisse ihrer neuesten Bereicherungen gehört doch gewiss nicht zur Litteratur- und Kunstgeschichte. Wir würden diese Vorlesung unter einem besondern mit der Geschichte zu verbindenden Abschnitt über Chronologie setzen. Auch Hartung's Euripides restitutus, Monichs Horazische Lyra, Nitzsch's Polybios, Schöll's Sophokles wird jedermann unter dem Namen der Schriftsteller suchen, wo freilich darauf hingewiesen ist, dass die Bücher später nachfolgen. Die pädagog. Revue ist es ihren Lesern besonders schuldig, auf den Abschnitt über Philologie, Methodik u. s. w. aufmerksam zu machen. Dort finden sie mehrere Schriften über die Ruthardt'sche Methode und über die Stellung der Philologie zur Schule und der gegenwärtigen Zeit überhaupt verzeichnet. Wir wünschen den Herrn Herausgebern einmal Muth zur Fortführung dieser mühsamen Arbeit, dann aber auch die nöthige Theilnahme des philologischen Publikums, damit das Repertorium nicht aus Mangel an Abnehmern untergehe. Möge es den Herausgebern bald glücken ihrem Werke die Ausdehnung zu geben, welche das Repertorium von *Weber* und *Hanésse* hatte; mögen sie sich aber auch vor unangenehmen Uebereilungen hüten, wie deren eine S. 7 vorkommt. Dort wird

ein Schriftsteller *Amorginus* mit Verweisung auf Nro. 6 aufgeführt. Unter Nro. 6 aber findet man die Notiz, dass *Ahrens* in der Recension von Bergk's *Lyrici Graeci* ganz besonders den Solon, Simonides, Amorginus und Sappho durchmustere. Wir sehen daraus, dass ein fehlerhaftes Comma der Vater dieses *Amorginus* ist. Es ist nämlich der samische Jambograph Simonides, der Sohn des Krineos gemeint, welcher von seiner Auswanderung nach Amorgos den Beinamen Amorginos erhielt. Schon Tzetzes ist durch diesen Beinamen getäuscht worden, indem er von ihm sagt Σιμωνίδης ὁ Σάμιος, υἱὸς ὁ τοῦ Ἀμόργου. Auch von Druckfehlern ist die Schrift nicht ganz frei. Der S. 15 aufgeführte *Sophon* ist *Sophron*.

III.

Handbuch der classischen Mythologie nach genetischen Grundsätzen für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium entworfen von Dr. *Gustav Emil Burkhardt*, Rector an der Stadtschule zu Lützen. Erste Abtheilung: Griechische Mythologie. Erster Band. Auch unter dem besondern Titel: Die Mythologie des Homer und Hesiod für mittlere Gymnasialclassen zugleich als homerische Einleitung bearbeitet von Dr. G. F. B. Leipzig 1844. Verlag von August Weichardt XIV u. 435 S.

Wenn wir von den verschiedenen seit sehr kurzer Zeit erschienenen Compendien der Mythologie, wie die Arbeiten von Stuhr, Geppert, Schwenck und die angefangene von Heffter sind, gerade das von Burkhardt zu einer Beurtheilung wählen, so ist der Grund davon nicht etwa darin zu suchen, dass es alle übertreffe, sondern vielmehr in seiner ganz genau ausgesprochenen Bestimmung für Gymnasialclassen. Diess bewog uns, einen Theil dessen, was wir bei der Durchsicht des Buches zu loben und zu tadeln fanden, niederzuschreiben. H. Burkhardt hat sich nun eine wahrhaft schwere Aufgabe gestellt, da er auf dem Titel ein Handbuch der Mythologie nach genetischen Grundsätzen entworfen, verspricht. Er würde demnach eigentlich eine Geschichte des Geistes der Griechen geben müssen, insofern dieser sich in der Mythologie offenbart; er müsste zeigen, wie die Philosophie und die sonstigen Kenntnisse der Griechen die ursprünglichen Mythen umgestaltet, oder einen andern Sinn in sie hineingetragen haben; wie der Einfluss fremder Völker neue Stoffe zuführte und alte umbildete u. s. w.; allein dieses auf dem einen Titel gegebene Versprechen nimmt H. B. auf dem zweiten schon wieder zurück und kündigt nur eine Mythologie des Homer und Hesiod für mittlere Gymnasialclassen zugleich „als homerische Einleitung“ an. In der Vorrede spricht sich dann der Verf. dahin aus, dass die Mythologie Homers und Hesiods, als die Grundlage der gesammten griechischen Mythologie, in einer Weise dargestellt werden soll, nach welcher nicht blos dem mythologischen Privatstudium ein fester Grund und Boden gegeben, sondern auch die nähere Bekanntschaft mit dem Dichter selbst erleichtert und be-

fördert werde. Daran soll sich dann vermittelst des Studiums der andern Epiker, der Lyriker und Dramatiker die allmälige Entwickelung der Mythe anschliessen, und diese sich immermehr vergeistigen und zur Idee erheben. Dass hierbei ein bedeutender Sprung ist, wird jeder ohne weitere Erinnerung sehen; denn die spätern Epiker können nicht mit Homer und Hesiodus verbunden werden, sie haben schon die Lyriker und Dramatiker und andere Quellen benutzt, und bei Apollonius und den andern ist nicht mehr Unmittelbarkeit der Mythenauffassung vorhanden, sondern sie schöpfen ganz bestimmt aus andern Dichtern und Mythographen. Schon mit Antimachus von Kolophon fängt dieses gelehrte Treiben an. Von diesen andern Epikern, den Lyrikern und Dramatikern aus sollen dann die Mythographen und Scholiasten den Uebergang aus der Sage in das Gebiet der Wirklichkeit bilden, und endlich in den Prosaikern die Religion im innigsten Zusammenhange mit der Wirklichkeit erscheinen. Allein mir müssen auch hiebei bemerken, dass die Mythographen das Angedeutete durchaus nicht leisten können, da sie häufig sogar aus ältern Quellen geschöpft haben, als die Lyriker und Dramatiker sind, häufig aber auch aus Lyrikern und Dramatikern. Dasselbe ist auch bei den Scholiasten der Fall, namentlich bei den an Mythen so reichen des Pindarus und Apollonius, wie wir aus den von dem letztern nicht selten angeführten Quellen seiner Erzählung sehen. Wenn wir also in dieser Eintheilung der Mythologie nach den Gattungen der Schriftsteller dem Verf. nicht beistimmen, so halten wir es dagegen für unumgänglich nöthig, dass zum bessern Verständniss der homerischen Götterwelt eine Darstellung des heroischen Lebens gegeben werde, da ja letzteres von dem Standpunkte jener Zeit aus in der erstern nur etwas idealisirt erscheint. Wir würden daher das Buch auch etwas anders geordnet haben, als es der Verf. thut. Er behandelt nämlich im ersten Haupttheile die Götter in drei Capiteln, in deren erstem er das Wesen, Leben und die Verehrung der Götter bespricht, im zweiten ihre Stammtafel aufstellt und im dritten die Götter einzeln durchgeht. In dem zweiten Haupttheile, *Heroon* betitelt, behandelt er dann in ähnlicher Weise in drei Capiteln die Heroen. Das erste dieser Capitel, in welchem vom Wesen und Leben der Heroen gesprochen wird, würden wir der allgemeinen Lehre von den Göttern vorausgestellt haben, weil ja eben das Götterleben zum Theil nur eine Abspiegelung davon ist. Auch darin stimmen wir dem Verf. nicht bei, dass er alle Erklärungen und Andeutungen des wahren Wesens dieser Mythen vermieden hat. Wo einige Worte das, was für den Griechen deutlich ist, auch dem Leser dieser Mythologie würde deutlich gemacht haben, warum da diese Worte vermeiden? Ich will nur ein Beispiel geben. S. 136 führt er an, dass es zwei Thore (oder Pforten) der Träume gebe, aus deren einem, welches von Horn ist, diejenigen kommen, welche in Erfüllung gehen, aus dem andern aber, dem elfenbeinern,

diejenigen, welche nicht erfüllt werden. Homer deutet in der Stelle, wo er dieses erzählt, selbst an, warum er die Träume, welche erfüllt werden aus einer hörnernen, die entgegengesezten aus einer elfenbeinern Pforte kommen lässt. Es ist nämlich ein Wortspiel mit κέρας, Horn, und κραίνω, vollführen, in Erfüllung gehen, und mit ἐλέφας und ἐλεφαίρεσθαι, durch Hoffnung täuschen. Im Griechischen ist das Wortspiel so deutlich, dass es von Eustathius u. A. richtig aufgefasst ist; trägt man aber die Erzählung in eine andere Sprache über, wie es Virgil (Aen. 6, 894.) und Horaz (Od. 3, 27, 41.) gethan haben, so verschwindet der ursprüngliche Sinn, und aus diesem Grunde haben die Lateiner von dieser Erzählung auch so sonderbare Erklärungen aufgestellt, wie Macrobius (Somn. Scip. I, 3. fin.). Wir glauben nun, dass H. B. an dieser und vielen andern Stellen dasjenige kurz hätte andeuten können, was in Homers Worten liegt, ohne dadurch in Gefahr zu kommen etwas in den Homer hineinzutragen. Dagegen halten auch wir es für fehlerhaft, den Schüler in ein mysteriöses Dunkel, oder in den Irrgarten der comparativen Mythologie zu führen, oder ihn durch alle Mythologieen hindurch zu schleppen, ohne ihm einen deutlichen Gedanken darzubieten. In dem, was über den Cultus, über Gebet, Opfer u. s. w., angeführt ist, hätte der Verf. auch nicht blos bei dem äussern Rituale stehen bleiben, sondern nach den eigenen Andeutungen Homers die Schüler mit dem Sinne dieser Gebräuche bekannt machen sollen. Was der Verf. zuweilen gibt, ist äusserst sonderbar * Es ist fast unbegreiflich, wie nach der geistreichen Schrift *Nägelsbachs* über die homerische Theologie ein Buch folgen konnte, in welchem wiederum ganz und gar bei den Aeusserlichkeiten der Mythologie und des Cultus stehen geblieben ist.

Der Hr. Verf. hat nun darin stark gefehlt, dass er an die homerische Mythologie nicht sogleich diejenige anschloss, welche in den Bruchstücken der homerischen oder kyklischen Dichter erscheint, zu welchen auch die Auszüge aus der Chrestomathie des Proklus gehören, insofern diese sich auf die Kykliker beziehen. Hätte er diese berücksichtiget, so würde er einen passenderen Anfang des trojanischen Krieges haben geben können, als er S. 233 ff. aufstellt; freilich würde er aber auch nicht wenige abweichende Erzählungen, wie z. B. über die Eltern der Helena **, haben beibringen müssen. Diese Fragmente haben gewiss in mythologischer Beziehung viel grössere Aehnlichkeit mit Homer, als die ganze Anschauung des Hesiodus. Wenn aber einmal Hesiodus mit Homer verbunden wurde, so hätte zunächst auch

---

* So sagt er S. 46. §. 60. bei Gelegenheit der Eide: „Schworen doch die Götter selbst, wie hätten darum die Menschen nicht bei ihnen schwören sollen."

** Nach den kyprischen Gedichten ist Helena die Tochter des Zeus und der Nemesis. Siehe das dritte Fragm. der Kypria in meiner Ausgabe der Kykliker S. 85.

die Mythologie beigefügt werden sollen, welche in den Fragmenten erscheint, welche wir unter dem Namen des Hesiodus besitzen, und die in den Bruchstücken des Eumelos, Kinäthon, Asios und den Naupakticis dargelegt ist, was nach der fleissigen Arbeit von Marckscheffel keine grosse Mühe hätte machen können. Darauf hätte nun aber der Hr. Verf. den Unterschied beider Mythologieen bestimmter hervorheben und nicht die Sache so darstellen sollen, wie es zuweilen geschieht, als ob bald der eine, bald der andere Dichter über das, was er erzählt, nicht ganz genau berichte. Homers vollständige Theogonie, wenn er anders eine vollständige kannte, müsste ganz anders aussehen, als die hesiodeische, denn Homer macht dem Okeanus und die Tethys zu dem Urgrunde, indem er Iliad. 14, 201 und 302 sagt: „dass ich den Vater Okeanos schau' und Tethys die Mutter," und V. 246; „des Okeanos wallende Strömung, jenes Stroms, der allen Geburt verliehn und Erzeugung." Dieser Unterschied wird von dem Hr. Verf. mit der Bemerkung abgethan: „keine Quelle hat er (der Okeanos) und auch keine Mündung, sondern er selbst ist von Allem der Anfang, wesshalb ihn Homer sogar den Ursprung der Götter nennt und den Ursprung von Allem, was da ist. Deswegen heist es auch, dass von ihm kommen alle Flüsse und das ganze Meer und alle Quellen und Brunnen der Tiefe." So wird also ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Mythologien durch ein weshalb sogar und deswegen gänzlich verwischt. Bei dem, was beide Dichter von den Horen erzählen, hätte der Hr. Verf. §. 153. dagegen eine Vermittelung versuchen und die Nachrichten nicht so roh neben einander stellen sollen, wenn er anders das genetische Verfahren hätte anwenden wollen. Er hätte nämlich mit ein Paar Worten andeuten sollen, wie die homerischen Horen, die Göttinnen der Ordnung in der Natur *, bei Hesiodus zu Göttinnen der Ordnung im Staate und geselligen Leben gesteigert sind. Richtig ist der Gegensatz der hesiodeischen und homerischen Cyklopen hervorgehoben, aber dabei fehlt der Hr. Verf. doch darin, dass er sagt, die hesiodeischen Cyklopen schmiedeten dem Zeus die Donnerkeile und Blitze. Hesiodus weiss davon nichts, sondern nur von einem Geben und Bereiten (τεῦξαν) des Donners. Die Winde sind weder im Bezug auf Homer noch Hesiodus in §. 160. 177. gut behandelt. Die Winde erscheinen nämlich bei Homer bald als ganz bestimmte Persönlichkeiten, bald aber auch wiederum als gar nichts Persönliches; denn wie hätten sie sonst in einen Schlauch eingeschlossen werden können? Wie die Wassergötter nicht das Wasser selbst sind, aber doch die Aufsicht über das Wasser führen, so haben die einzelnen Windgötter, die bestimmte Persönlichkeiten sind, die Aufsicht über die einzelnen Winde. Alle Winde zusammen stehen

* Die Geschäfte, welche der Dichter der Kypria den Horen beilegt, sind in Uebereinstimmung mit ihrem Charakter bei Homer. Siehe Fragm. 15, S. 94.

aber unter der Aufsicht des Aeolos, des Sohnes des Hippotes, der ein Begünstigter der Götter, aber nicht selbst ein Gott ist, und auf einer westlich gelegenen, sich hin- und herbewegenden Insel, die mit einer ehernen Mauer und einem steilen Felsen umgeben ist, mit seinen 12 Kindern lebt. Diese 12 Kinder sind nicht etwa dieselben mit den Windgöttern, sondern von denselben verschieden. Die Winde werden gewöhnlich geradezu ἄνεμοι genannt, wozu das Feminin ἀέλλαι ist. Insofern aber diese Winde jemanden fortreissen, heissen sie ἅρπυιαι oder θύελλαι. Diese sind nun gewiss nicht „göttliche Ungeheuer," wie sie H. B. darstellt, sondern sie sind bei Homer, wie bei Hesiodos, schöne Jungfrauen. Auch die Podarge darf man wegen Iliad. 16, 149. 59. nicht etwa für ein geflügeltes Ross halten, sondern sie ist, wie es Voss mythol. Briefe I, 31. S. 225 wahrscheinlich gemacht hat, eigentlich eine Jungfrau, welche sich nur in eine Stute verwandelt hat, um sich den Nachstellungen des Zephyrus zu entziehen. In diesen beiden §§. 160. und 177. über die Winde und Harpyien ist H. B. ganz besonders ungenügend, und stellt weder die Aehnlichkeit noch die Verschiedenheit der homerischen und hesiodeischen Mythologie gehörig dar. — Hätte nun H. B. die angedeuteten Fragmente benutzt und den Unterschied und das Uebereinstimmende in Beiden, der homerischen und hesiodeischen Mythologie, genau bezeichnet, so würde er zwar ein Handbuch der Mythologie nach genetischen Grundsätzen, freilich aber nicht zugleich eine Einleitung in Homers Gedichte gegeben haben.

Wenn wir nun auch anerkennen, dass H. B. mit grossem Fleisse, alle streng auf die Mythologie sich beziehende Stellen Homers gesammelt,* und daraus ein Resultat gezogen hat, welches grösstentheils nur im Wiedergeben der Worte Homers besteht; wenn wir auch zugeben, dass es für das Verstehen der Mythologie eines Volks gut und wünschenswerth ist, die Alterthümer, das öffentliche und Privatleben desselben zu kennen, wesshalb auch A. Schrader mit seiner germanischen Mythologie die Alterthümer verbunden hat, wie andre diess schon früher thaten; wenn wir der Anwendung genetischer Grundsätze unsre ganze Beistimmung geben: — So können wir an der Arbeit des H. B. doch desshalb sehr oft gar nicht zufrieden sein, weil er die Alterthümer nicht innig mit der Mythologie verbunden, die genetischen Grundsätze nicht angewendet und die einzelnen Gegenstände so dargestellt hat, dass nur noch das Phlegma geblieben, der Spiritus aber verschwunden ist. Er verarbeitet

* Es ist jedoch nicht in allen Theilen mit gleichem Fleisse gesammelt. So ist z. B. weder da, wo von der Bewaffnung der Götter gehandelt (§. 45.), noch wo von Zeus besonders gesprochen wird (§. 104.), der μάστιξ des Zeus Erwähnung gethan, obgleich diese an verschiedenen Stellen (Iliad. XII, 37. XIII, 812. cf. II, 782.) in einer etwas dunklen Bedeutung vorkommt.

die Andeutungen Homers nicht zu einem Ganzen, sondern bringt nur die einzelnen Stellen wieder. So hat er z. B. den Charakter des Homer. Zeus durchaus nicht gehörig geschildert. Die Erhabenheit und Gutmüthigkeit* verbunden mit dem polterhaften Wesen tritt in der Schilderung nirgend hervor und bildet doch geradezu die Grundlage des ganzen Charakters. Ebenso ist der Charakter des Hephästos verfehlt, oder vielmehr er ist gar nicht geschildert. Hephästos ist bei Homer der βάναυσος, der über der Arbeit den Körper vernachlässiget und der trotz seiner Geschicklichkeit sich in der Götterversammlung nicht recht wohl befindet. Er ist dankbar und gutmüthig, aber er begeht, wie ein βάναυσος, in der Gesellschaft Unbesonnenheiten. So erzählt er (Iliad. I, 590.) in der vollen Götterversammlung die ärgerliche häusliche Scene, wie Zeus die Here prügelt und den Sohn, welcher der Mutter beistehen will, zur Thüre hinauswirft. Man wende nicht ein, dass Homer von dieser Art des Schicklichen keine Vorstellung habe; er kennt es recht wohl und lässt desshalb auch die Göttinnen wegbleiben, als Hephästos die Aphrodite und den Ares in seinen Netzen gefangen hat (Od. VIII, 324.). Auch in dem Charakter der Aphrodite ist nicht das angedeutet, was Homer oft so bedeutend hervorhebt. Herr B. macht sie zur Göttin der Schönheit, der Liebe und Ehe; allein davon sagt er kein Wort, dass sie in der Iliade fast ebenso als Kupplerin erscheint, wie in der Odysse als Dirne. Wie viel edler ist in dem dritten Buche der Iliade Helena als Aphrodite! Göttin der Ehe ist sie nirgend, und wenn Zeus zu ihr sagt: „Aber besorge hinfort die lieblichen Werke der Ehe," so meint er damit ja die Ehe nicht selbst, sondern etwas, was zu allen Zeiten auch ausser der Ehe vorgekommen ist. Doch wir können von dem Ungenügenden in der Darstellung aus Mangel an Raum nicht mehr Beispiele geben. Ein anderer bedenklicher Fehler, in den H. B. nicht selten verfällt, ist der, dass er die Worte Homers gar nicht versteht. So lässt er den Patroklos (S. 100.) vom Apollon mit dem goldenen Schwerte getödtet werden. Hier ist jedes Wort falsch. Nicht Apollon, sondern Hektor tödtet den Patroklus (Iliad. 16, 828.); Apollon aber schlägt ihn mit der flachen Hand (χειρὶ καταπρηνεῖ) und betäubt ihn dadurch, wie es in dem dänischen Volksliede, welches den Stoff zu Göthe's Erlkönig annähernd enthält, von einer Elster heisst: „Sie thät einen Schlag ihm (Herrn Oluf) auf sein Herz, noch immer fühlt er solchen Schmerz." Wegen des goldenen Schwertes verweist H. B. auf Iliad. 5, 509. 15, 236. (soll wohl heissen 256.), welche Stellen mit dem Tode des Patroklos nichts gemein haben. Sollte wohl H. B. nur haben andeuten wollen, dass Apollon sonst χρυσάωρ genannt wird? Wohl möglich, denn er ist weder in der

* Arhtinos oder Eumelos liess den Vater Zeus in der Götterversammlung sogar tanzen. S. meine Ausgabe der Kykliker S. 54.

Anordnung des Stoffes, noch im deutschen Ausdruck sonderlich gewandt. Wir fügen noch einige Beispiele bei, in welchen Homer missverstanden ist. S. 23. sagt H. B., dass die Götter sich in Nebel hüllen, um nicht gesehen zu werden, und setzt hinzu, „wie Nebelgewölk tauchte die Göttin Thetis aus dem Meere empor“ (Iliad. I, 359.); allein der Sinn ist hier ja ein ganz anderer. Die Göttin ist ja dem Sohne sichtbar und braucht sich vor Niemand zu verbergen. S. 26. erzählt H. B. „Hier ist der Eingang zu dem weiten Haus des Hades, wo der Acheron fliesst und der Pyriphlegethon, und die dumpfbrausenden Wogen des Styx und des Kokytos an einem steilen Felsen sich vereinigen.“ Bei Homer (Od. X, 516.) steht ganz deutlich, dass der Pyriphlegethon und Kokytos, welcher ein Arm des Styx ist, sich bei einem steilen Felsen in den Acheron ergiessen, und ähnlich scheint es auch der Verf. später aufzufassen (S. 121. §. 151.), ohne sich jedoch näher zu erklären. Ebenso sehr ist gegen den Sinn Homers gefehlt, wenn S. 28, gesagt wird, dass der sterbende Held Patroklos seinen Freund Achilles bitte, ihn bald zu begraben. Er beruft sich dafür auf Iliad. 23, 71—92. mit einer wunderbaren Verwechslung, denn an dieser Stelle erscheint ja der bereits gestorbene Patroklos seinem Freunde im Traume. Von der Eileithyia wird §. 150. erzählt, dass sie auch die Geburt hemme und aufhalte, was ganz gegen die alte Ansicht ist; denn wenn die Eileith. zu einer Frau kommt, so gebiert diese, und nur dadurch wird das Gebären gehemmt, dass die Eileithyia nicht zu ihr hinzugelassen wird, wie Homer ganz deutlich sagt (Iliad. 19, 119. Hymn. in Apollin. 97). An andern Stellen sind nur einzelne Worte missverstanden, wie z. B. S. 46. von den Gefährten des Odysseus gesagt wird, sie hätten dem Apollon einen Tempel mit vielen und schönen Bildsäulen (ἀγαλματα, Weihgeschenken) gelobt. S. 28. sollen die Götter fern wohnenden Gastfreunden ähnlich unter den Menschen herumwandeln, und wenn sie erkannt werden, Opfer und Gaben empfangen. Homer sagt (Od. 17, 485.), dass die Götter unter der Gestalt von Fremdlingen, die einem andern Volke angehören, unter den Menschen wandeln; allein H. B. macht den Fremdling zu Gastfreund und den ἀλλοδαπός zum fern wohnenden. S. 31. u. S. 102. wird gesagt, Apollon liebe alle Warten und Spitzen hoher Berge, allein die πρώονες ἄκροι ὑψηλῶν ὀρέων sind nicht die Spitzen, sondern die Abhänge, die Vorgebirge. Auch sonst kommen in dem, was über Apollon mitgetheilt wird, mehrere Versehen vor. So soll Apollon dem Pandaros den Bogen geschenkt haben, welchen sich doch Pandaros selbst machen liess (Iliad. 4, 106. ff.). der H. Verf. wurde hier durch Iliad. 2, 827. irre geleitet, wo τόξον ἔδωκεν bedeutet: „er gewährte ihm die Geschicklichkeit im Gebrauche des Bogens;“ oder sollte H. B. mit Wolf an einen abweichenden Mythos gedacht haben? — Nicht glaublich. Doch genug der

Stellen, welche auf einem offenbaren Missverständniss im Ganzen, oder in einzelnen Worten beruhen; wir wenden uns zu denen, in welchen die Worte an sich richtig übersetzt, aber entweder etwas Falsches oder Ungenaues daraus gefolgert ist. Allerdings sagt Homer (Iliad. 21, 407.), dass der niedergestreckte Ares sieben Morgen (πέλεθρα) Landes bedecke; aber ragt er desshalb auch an Körpergrösse so weit über die Menschen empor, wie es H. B. annimmt? Gewiss nicht, denn als er dem auf dem Wagen stehenden Divandes gegenüber sich befindet, ragt er nicht weit über den sterblichen Helden hinweg, sondern dieser verwundet ihn an den Weichen. Etwas ganz Aehnliches finden wir bei der Pallas: ihr Helm passt für das Fussvolk von hundert Städten (Iliad. 5, 744.), dieses kann sich darunter verbergen (— nach der alten und gewöhnlichen Auffassung, aber nicht nach Hermann de hyperbole p. 5—10.); doch hat Pallas und Diomedes auf dem Wagen des letztern Raum genug, und es kracht unter ihnen nur die eschene Achse (Iliad. 5, 838.) Wie H. B. sich diese Sachen erklärt, können wir nicht wissen, da er darüber ein pythagoreisches Stillschweigen beobachtet. Eine ähnliche Dunkelheit hat er S. 24 in Rücksicht des Olympos bestehen lassen. Dieser soll bald ohne Windhauch, ohne Regenguss und Schneegestöber sein, bald wird er wieder der schneebedeckte und schneeige, ganz wie bei Homer genannt. Hr. B. deutet hier auch nicht mit einem Worte auf den Unterschied des ideelen Olympos, als Sitzes der Götter, und des pierischen Berges hin.

Wie wenig auf die Entwickelung der Mythologie Rücksicht genommen ist, geht theils aus dem bereits oben Erwähnten hervor, theils zeigt es sich noch an vielen andern Stellen der Schrift Hrn. B. Der Mythos von Hermes, wie er in der zweiten Hymne vorkommt, und die Geschichte von den Diebstählen, die er gleich nach seiner Geburt verübte, scheint nicht gar alt zu sein, so dass wenigstens mit einem Worte hätte gesagt werden sollen, was nur in den Hymnen und was auch in den grössern Gedichten steht, und eben so hätte über die Pallas gesagt werden sollen, dass in der Iliade und Odyssee keine bestimmte Andeutung vorkommt, dass sie aus dem Haupte des Zeus geboren sei. Auch die Musen sind nicht so dargestellt, wie man es von einer nach genetischen Grundsätzen entworfnen Mythologie wohl billig fordern dürfte. Die Neunzahl der Musen wird von H. B. zuerst angeführt, ihre Namen werden genannt und dann wird gesagt, dass auch zuweilen eine statt aller genannt werde. Das ist für die homerische Anschauungsweise gewiss falsch. In unbezweifelt alten Stellen finden wir bei Homer nur den Singular beim Anrufen. Vor dem Schiffskatalog (Iliad. II. 484) dagegen, in dem sie auch sonst noch einmal im Plural vorkommen (II, 594), werden sie im Plural angerufen. Erst in dem Schlusse der Odyssee (XXIV, 50.), der gewiss viel später ist, kommen

neun Musen vor. Hesiodus dagegen, welcher in dem Lande wohnt, das von jeher Musendienst hatte, kennt den Mythos von den Musen genauer, wenn auch einige der Stellen, in welchen ihrer gedacht wird, spätern Ursprungs sein möchten. Er kennt ihre Neunzahl, nennt ihre Namen (Theog. 77.), weiss dass ihnen der Helikon heilig ist (Theog. 2.) und gibt ihnen den Beinamen Ἑλικωνιάδες (Theog. 1.), welchen Homer nicht kennt; ja er führt an, dass sie aus Pieria stammen (Theog. 53.), nennt sie πιερίδες (Scut. 206. cf. Opera 1.) und kennt ihre Badeplätze Tecmessos, Hippokrene und Olmeios (Theog. 5.), was alles bei Homer nicht vorkommt. Hätte H. B. in diesen und in andern Artikeln eine gleiche Enwickelung befolgt, so würde seine Mythologie wohl eher den Beinamen einer genetischen verdient haben.

Ein anderer Fehler besteht in der öftern Wiederholung einer und derselben, oft sehr geringen Sache, und zwar an Stellen, wohin sie gar nicht gehört. So ist es doch gewiss unnütz, dass S. 33, wo von den Wagen der Götter geredet wird, auch beigefügt wird, Helios habe den seinigen staunend angehalten, als er gesehen habe, wie Pallas geboren worden sei. Dasselbe wird dann noch einmal S. 93 bei der Geburt der Pallas erzählt. Der Rache der Götter wird nicht nur §. 9. sondern auch §. 25. am Ende gedacht. Dabei fällt es auf, dass vom Poseidon erzählt wird, er stehe stets den Feinden Trojas bei, wofür als Beweisstelle Iliad. XX, 310 beigebracht ist, wo Poseidon doch den Aeneas rettet. S. 19 und S. 23 wird erzählt, dass Odysseus die ihm zuwinkende Pallas erkennt; S. 32 zweimal, dass Ares der verwundeten Aphrodite seinen Wagen leiht; S. 34 zweimal, dass Apollon mit der ihm von Zeus gegebenen Aegis die Griechen in Furcht setzt; §. 34. und §. 49. am Ende, dass die Götter am Abend die Behausung des Zeus verlassen, und jeder sich in seine Wohnung begibt, um dort zu schlafen. Dass Here der Artemis den Köcher nimmt und sie damit schlägt, wird an drei Stellen, S. 35 oben, S. 88 und S. 144 erzählt, und an beiden letztern Stellen scheint ein wahrhaftes Wunder vorgegangen zu sein. Here hält nämlich nach H. B. die Artemis mit beiden Händen fest, und schlägt sie doch mit der Rechten. Wie in aller Welt war das möglich? Wie konnte sie schlagen, wenn beide Hände fest hielten? Das Wunder ist nur durch ein Missverständiss des H. B. bewirkt. Bei Homer (Iliad. XXI, 489) hält Here mit der Linken beide Hände der Artemis fest und schlägt mit der Rechten. An ähnlichen und schlimmern Götterscandal scheint überhaupt H. B. eine ganz besondere Freude zu haben, wesshalb er die Geschichte des Ares und der Aphrodite sogar viermal bespricht, S. 83, S. 98 oben, S. 99 und S. 119, wo sie gar nicht hingehört. Bei ähnlichen Wiederholungen kommen denn auch gar nicht selten Ungenauigkeiten und Widersprüche vor. So erzählt er §. 59. im Anfange, eine Hekatombe sei ein Opfer von 100 erlesenen Lämmern, am

Ende des Paragraphen dagegen besteht sie aus 100 Opferthieren, und §. 63. ist Hekatombe nicht gerade ein Opfer von 100 Rindern, oder Rindern und Schafen, oder blos Schafen, sondern überhaupt ein grosses und öffentliches Opfer. Die beiden ersten Stellen sind also ganz unnütz. Etwas Aehnliches finden wir bei Aufzählung der Verehrungsplätze der Aphrodite S. 99 und S. 31. An der erstern Stelle wird gesagt: „die Insel Kypros, so wie Salamis und Kythere war der Aphrodite heilig.“ Wegen Salamis wird auf Hymn. 3, 4. verwiesen, wo nichts steht. An der zweiten Stelle wird mit Verweisung auf Hymn. 9, 4. gesagt *, Aphrodite habe über Salamis und ganz Kypros geherrscht. Aus dieser Stelle sieht man denn auch, dass nicht die Insel Salamis gemeint ist, wie es wohl H. B. S. 99 auffasst, sondern die Stadt Salamis auf Kypros.

Da das Buch von einem Lehrer für Schüler geschrieben ist, so hätte man erwarten sollen, dass es, wenn auch nicht elegant, doch in einem richtigen und guten Lehrstyle wäre abgefasst worden, damit die Schüler kein Aergerniss an dem Lehrer nehmen; allein dem ist nicht also, denn es kommen wirkliche Fehler gegen die deutsche Sprache vor. So heisst es S. 27: „an das dunkle Gestade, was kein Lebendiger sonst betrat, „statt welches; S. 30: „nicht alle der andern Unsterblichen aber wohnen im Olympos,“ statt alle andern; ja selbst auf dem Titelblatte kommt ein Sprachfehler vor, da man ja sagt eine „Einleitung in Homers Gedichte,“ aber nicht, wie H. B. „eine homerische Einleitung.“ Das Wort gebären gebraucht der Hr. Verf. auf eine ganz eigenthümliche Weise. S. 66 nämlich sagt er, Hephästos wäre von Here allein geboren worden, und S. 96 §. 119. wiederholt er diesen Ausdruck. Warum doch dieses Bemerken, da ja in der Regel alle andern Unsterblichen, wie die Sterblichen von ihrer Mutter allein geboren werden? Freilich scheint H. B. anderer Ansicht zu sein, da er auch S. 78 sagt, Gäa habe mit dem Tartaros den Typhorus geboren, statt von Tartaros, oder Tartaros habe mit ihr erzeugt. H. B. verwechselt hier offenbar das griechische τίκτειν mit dem deutschen gebären. Wenn nun schon im Gebrauch der einzelnen Wörter Fehler begangen werden, so wird doch noch stärker in der Verbindung der Gedanken gefehlt. Es werden Satzglieder da durch denn verbunden, wo das eine das andere gar nicht erklärt oder begründet, wie z. B. S. 23 §. 33. „Meistens aber werden sie (die Götter) bei ihrem Weggange erkannt, denn die Götter sind nicht leicht zu erkennen;“ S. 120: „Gewöhnlich erscheinen diese Göttinnen (die Musen) in der Gesellschaft des Apollon, denn von ihm und den Musen kommen die Sänger und Citherspieler;“ S. 13: „das Niesen galt für ein günstiges Zeichen, denn, als Penelope einst recht brünstig die Rückkehr ihres Gemahls wünschte, nieste ihr Sohn.“ In gleicher

* Es ist Hymn. 10, 4. der hermannischen Ausgabe gemeint.

Weise ist in andern Stellen mit darum und daher verfahren, und überhaupt der Styl oft so nachlässig behandelt, dass nur Deutsche, „das geduldigste aller Völker," ihn erträglich finden werden. Wir können nicht umhin ein Müsterchen dieses Periodenbaues mitzutheilen, welches sich auf S. 46 findet und folgendermassen lautet: „Odysseus selbst aber, als er zurückgekehrt war nach Ithaka und, bei dem Vorgebirge Neritow gelandet, erst nachdem Athene den dichten Nebel zerstreut, sein Vaterland erkannte, betete alsbald zu den Nymphen, die dort eine heilige Grotte hatten, und versprach ihnen reiche Gaben, wie zuvor, da er oft ganze Hekatomben ihnen geopfert." Ist eine Periode von der Art erträglich!

So sehr es nun auch Anerkennung verdient, dass H. B. allenthalben die Beweisstellen beigebracht hat; so ist das nutzlose Citiren doch gewiss hier, wie allenthalben verwerflich, und der Verf. verfällt nicht selten in diesen Fehler. Er bringt z. B. §. 130. ausser zwei Stellen aus Hesiodus, sieben Stellen aus Homers Hymnus auf Demeter von V. 2 bis V. 168 bei, in dem §. 131. werden dann vollends V. 170 bis 369 u. ff. citirt, und in ganz ähnlicher Weise wird bei dem Hermes mit dem auf ihn gedichteten Hymnus verfahren. Hier wäre Kürze durchaus nothwendig gewesen.

Was die sonstigen Alterthümer der homerischen Helden betrifft, so hat sie H. B. ganz in der gleichen Weise ausgearbeitet, wie die Mythologie. Er steht in diesem Theile eben so sehr hinter der Schrift *Helbig's* „die sittlichen Zustände des griechischen Heldenalters" zurück, als er in dem Religiösen von Nägelsbach übertroffen wird. Sollte H. B. ja die andern versprochenen Bände nachfolgen lassen wollen, so muss er einen viel grössern Fleiss auf das Studium der Dichter selbst und der mythologischen Schriften verwenden, damit er den billigen Ansprüchen genüge, was er bis jetzt nicht gethan hat.

Das Buch ist sonst gut gedruckt, aber es finden sich nicht nur in den vielen Zahlen der Citate eine grosse Anzahl von Druckfehlern, die leicht zu vermeiden waren, sondern auch sonst sind noch viele Fehler stehen geblieben und nicht in dem langen Druckfehlerverzeichnisse aufgeführt, wie z. B. S. 11 nach Typhon, statt auch Typhon, S. 93, Z. 8 Wassen, statt Waffen, S. 101, Z. 22 Adrastos, statt Admetos, S. 361, Z. 12. Pereia, statt Pieria u. s. w. Dr. K. W. Müller, in Bern.

VI.

Allgemeine Naturgeschichte, als philosoph. und Humanitätswissenschaft für Naturforscher, Philosophen und das höher gebildete Publikum bearb. von Dr. *Maximilian Perty*, öff. ord. Professor der Naturwissensch. an d. Hochschule zu Bern. III Bde. Bern 1837 — 41 IVter oder Supplementband, neue Ergebnisse d. Wissensch., Zusätze u. Verbesser. enthaltend. Bern 1845.

Selbstanzeigen wissenschaftlicher Werke können das eigenthümlich Bedeutungsvolle und Fruchtbringende haben, dass

das Publikum, welches sich für dieselben interessirt, sie nach ihrer Entstehung und innersten Wesenheit erkennen lernt. Der fremde Berichterstatter geht mit einem sehr partikulären Interesse an die Beurtheilung eines Werkes; ihm ist es stets ein Aeusserliches; selten unternimmt er es, sich in den Geist, der es durchdringt, hineinzuleben, um vom Lebensmittelpunkt aus den ganzen Organismus zu verstehen und Andern verständlich zu machen. Der Verfasser eines Werkes hingegen, das ein wahrer Abdruck seiner Individualität ist, hat dessen Entstehung und Entwicklung in seinem Innern beobachtet, hat gesehen, wie die ersten, auf dem Boden seiner Subjektivität wurzelnden Grundanschauungen, mit denen er der Welt gegenüber trat, aus dieser die entsprechende Nahrung sogen, wie die primitiven embryonischen Linien gezogen wurden, die sich zu organischen Systemen erweiterten; wie diese, unter steter Stoffaufnahme von aussen, sich ergänzten, miteinander verbanden, und aus ihnen endlich der fertige Leib erwuchs. Derjenige, in dessen Innern ein geistiges Produkt reift, sieht bei unbefangenem Blicke auch die Mängel sich einschleichen, Keime der Krankheit; er weiss, wie schwer es ist, bei dem raschen Fortgang des gestaltenden und bildenden Prozesses sie ganz auszuscheiden und zu vernichten, und wie man oft sich begnügen muss, diesen beharrlich sich eindrängenden Gegenmächten so viel gesunden Lebensstoff, normale Kraft entgegenzustellen, dass sie das Dasein des werdenden Produktes nicht wesentlich zu bedrohen vermögen. Der Verfasser einer Selbstanzeige weiss ferner, wie gewisse Abwege zu vermeiden, manche mühsamen Umwege abzukürzen seien; er, der den Weg bereits zurückgelegt, kann wohl Wanderern nach demselben, oder einem nicht zu weit abliegenden andern Ziel, über den Pfad dahin, seine Schönheiten und seine Gefahren nützliche Auskunft geben. — Betrachtungen solcher Art haben mich veranlasst, der Einladung eines der Redaktion dieser geschätzten Zeitschrift nahe stehenden Mannes zur Abfassung einer Selbstanzeige um so eher Folge zu geben, als in den ziemlich zahlreichen Recensionen des oben angeführten Werkes manches wohl nicht Unwichtige nur sehr kurz oder gar nicht berührt worden ist.

Zuvörderst über Zweck und Richtung desselben. Ich habe jenes Buch geschrieben, 1) weil es mir inneres Bedürfniss war, das, was ich bei vieljährigen Studien der Naturwissenschaft gedacht und gefühlt, bleibend zu fixiren, die erkannten Thatsachen und gewonnenen Ansichten zu einem Ganzen zu vereinen; 2) durch die Voraussetzung bewogen, dass wohl in dem weiten deutschen Lande, unter den Hunderttausenden, welche in der Gegenwart für den Kreis jener Wissenschaften Theilnahme zeigen, doch eine Anzahl solcher sich finden würden, welche in der Natur noch etwas Anderes suchend und findend, als die Rüstkammer des sinnlichen Lebens, sich zur

Betrachtung der schöpferischen Principien und des allgemeinen Zusammenhangs erheben möchten. Es sollten sich bei der Behandlung, Erfahrung und Spekulation durchdringen; es sollte der empirischen Erkenntniss kein Zwang angethan werden und doch überall die höhere Betrachtungsweise durchleuchten. Diesem Zwecke schien eine weniger auf Construktion a priori, als auf Analogie und Induktion gegründete Behandlung zu entsprechen, welche ohnehin auch mit der Individualität des Verfassers übereinstimmte; derselbe wollte hier keine Naturphilosophie, sondern eine philosophische Naturgeschichte schreiben. Zugleich konnte auch die ganz vernachlässigte ästhetische Seite der Natur hervorgehoben werden; die Schöpfung sollte als der Reflex ewiger Intelligenz, als vollendetes, sich selbst reproducirendes Kunstwerk, Verein von Weisheit, Macht und Schönheit, als grosser, lebensvoller Organismus, unendlich viele Kleinere und Kleinste involvirend, vor den betrachtenden Geist treten. Hiezu erschien nicht genügend, die Objektivität, wenn auch in correkter und treuer Schilderung so hinzustellen, wie sie der Fachgelehrte auffasst, so der Botaniker, anders der Mineralog, der Geolog etc. in nur dem Zunftgenossen verständlicher Sprache; es galt, die immer weiter auseinanderweichenden Radien der Wissenschaft, (wie die brechenden Mittel des Auges mit dem Lichte thun) wieder gegeneinander zu lenken, damit auf der geistigen Sehhaut ein deutliches Licht des grossen Gegenstandes entstehe. Aus dem tiefsten Grunde des Oceans der Phänomene sollte mild, aber immer gegenwärtig, das Walten einer höchsten Intelligenz hervorleuchten; sie tritt zurück, verbirgt sich gleichsam hinter dem unvergleichlichen Schöpfungsganzen, so dass dieses als ein sich selbst Bewegendes erscheint. Gleich ferne lag die (auf einer grossartigen Illusion beruhende) Ansicht, dass der Geist sich erst aus der Natur entwickle, die er bewusstlos hervorgebracht, als jene oft mit Haaren herbeigezogene Teleologie, welche unermüdet, fortwährend (namentlich in englischen Werken) sich aufdrängend, überall des Schöpfers Weisheit und direkte Veranstaltung zu sehen wähnt, wo die Natur nur ihrem innern Trieb und Begriff genug thut.

Ein Buch von der angegebenen Tendenz konnte sich nicht auf die sogenannten drei Reiche beschränken, die in den gewöhnlichen Naturgeschichten so ganz unvermittelt hingestellt werden, dass niemand begreift, wo sie herkommen. Eine Naturgeschichte in der wahren Bedeutung des Wortes hat die ganze Natur zum Vorwurf; gleich in der Einleitung wurden zwei Sphären unterschieden: die Sphäre des (subjektiven, menschlichen) Geistes und jene der Natur, und der letztern Alles zugewiesen, was nicht in den Bereich der erstern fällt. Das Weltall stellte sich dar als der universelle Organismus, das Sonnensystem als ein partikulärer, die Erde als ein noch mehr parti-

kulärer; die Weltkörper wurden als die primären Organismen qualifizirt, die sich auf ihrer Oberfläche unter dem Conflikt planetarer und solarer Kräfte entwickelnden Wesen als sekundäre. Die Erde erschien mit allen auf ihr zum Dasein kommenden Geschöpfen als ein Ganzes; letztere zeigten sich nach einer Seite hin als Entwicklungsstufen von ihr; die Mineralien als Produkt der tellurischen Kraft, als erste Kinder der auf ihre eigene Zeugungskraft beschränkten Erde; die Organismen der Plasticität, Sensibilitat und Intelligenz (Pflanzen, Thiere, Menschen) als Produkte der von der Sonnen- (himmlischen) Kraft befruchteten Erde; als letztes Ziel der Entwicklung auf allen Weltkörpern wurde das Auftreten intelligenter Wesen bezeichnet. Nicht so aber sollte der ganze Prozess verstanden werden, als wenn gleichsam aus den physischen Kräften durch Läuterung oder direkte Steigerung die vitalen und geistigen hervorzugehen vermöchten, — sondern vor aller Welt wurde die schaffende Intelligenz gedacht, wie sie, sich zur Schöpfung entäussernd, in diese die Impulse zu einer unabsehlichen Entwicklung legt, wo immer spätere Stufen mit nothwendiger Consequenz auf die frühern folgen, letztere nicht als die, die erstern produzirenden, sondern als deren Voraussetzung erscheinen, neben welchen sie aber selbst fortbestehen, keineswegs sämmtlich aufgehoben oder negirt werden. Neben der zeitlichen Offenbarung durch die Weltentwicklung hat die Gottheit noch ein besonderes, persönliches Sein; ein inneres, für sich bestehendes, nicht zur Erscheinung kommendes Leben, eine ewige Gegenwart, in der alle Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Welt beschlossen liegt; diese erscheint als räumliche und zeitliche Exposition der im göttlichen Geiste von Anbeginn existirenden Ideen. — Dem oben aufgestellten Begriff des Organismus gemäss wird das Mechanische allenthalben zurückgedrängt; ist die Natur von vornherein das Werk des Geistes, so muss sie auch in jedem Atom vom Geiste durchdrungen sein; der Geist muss allenthalben in ihr weben; die Formen und Stufen des Daseins müssen nur verschiedene Weisen seiner Manifestation sein. Wer vermöchte auch im Ernste die Gravitation, die Weltkörperbewegung, als einen mechanischen Akt zu begreifen? Die im Raum vertheilten kosmischen Organismen stehen ohne sichtbare Bande in innigem Zusammenhang, bewegen sich, ziehen sich an und stürzen doch nicht aufeinander vermöge jener wunderbaren, individuell erhaltenden, selbständigen Centrifugalkraft. Im chemischen Prozess dieses Suchen und Fliehen, Lösen und Binden, dieses Spiel der komplicirtesten Wahlverwandtschaften, — ist es nicht ein Vorbild dessen, was wir im Leben der Thiere, im menschlichen Gemüthe, in der Geschichte selbst vorgehen sehen? Der geologische Prozess, welcher vermöge der ihn vollziehenden, im Kampfe begriffenen Mächte des Feuers, des Wassers und der Luft hier die Oberfläche

hebt, dort senkt, hier Wasserfluthen über die Continente hereinbrechen, dort Land aus dem Meere emporsteigen lässt, deutet er nicht auf seiner Stufe das Spiel der Mächte an, welche die Menschheit bewegen, welche die Cultur von diesen Gegenden auf jene versetzen, Wüsten in reich bewohnte Länder umwandeln, nach längerer Zeit sie wieder öde und menschenleer, nur mit unkenntlichen Trümmern bedeckt, zurücklassen? Die Generationen lebender Wesen, welche nach einander die Erde bedeckten, und vom Schauplatz abtretend andern Platz machten, sind sie nicht ein unverkennbares Vorbild der Völker des Menschengeschlechts? Geht also nicht ein gemeinsames Band der Analogie durch die ganze Schöpfung, verborgen Denen, welche versunken in das konkrete Sein der einzelnenen Dinge nur deren Verschiedenheit von andern sehen, ihre Verwandtschaft aber nicht? Muss es nicht die Aufgabe Dessen sein, der die Natur nicht nur sinnlich betrachten, sondern fühlend erfassen und denkend begreifen will, neben der Verschiedenheit, auf die sonst fast allein Gewicht gelegt wird, auch die Uebereinstimmung hervortreten zu lassen? Und wer könnte das Vorhandensein dieser Uebereinstimmung läugnen, dem einmal der Organismus der Welt, die Harmonie aller ihrer Dinge, deren Beziehung auf die oberste Idee des Seins und in diesem die Auflösung der Widersprüche zur hellsten Gewissheit, zur vollsten Ueberzeugung geworden ist! Finden wir aber in der Schöpfung den Ausdruck nicht blos des Verstandes, verständiger, zweckmässiger Einrichtung, sondern auch Phantasie, Schönheit, Vernunft, so folgt von selbst, dass eine bloss verständige Betrachtung, wie sie gewöhnlich gegeben wird, die Natur nicht erreichen, ihr nicht adäquat sein, dem Bedürfniss des Geistes nicht genügen könne. Daher die Behauptung schon im Eingang des betreffenden Werks, dass der Mensch mit seinem ganzen Wesen der Natur gegenübertreten müsse, nicht blos mit Sinnen und Verstand, sondern auch mit Gefühl, Phantasie und Vernunft, damit die Wissenschaft ein treues Abbild des Vorbildes, mit Baco's Worten zu reden, scientia imago essentiae werde.

Richtung und Aufgabe auf diese Weise nun festgestellt, fragte es sich, wie viel von dem unermesslichen Materiale aufgenommen werden sollte? Hier ist zu bemerken, dass ich weder ein Lehrbuch noch ein Handbuch schreiben wollte, sondern ein Werk, welches dem, der schon hinlänglich vertraut mit empirischen Kenntnissen wäre, zu einer weiter fördernden Lectüre dienen, ihm Blicke auf höher liegende Consequenzen, tiefere Einsicht in manche Erscheinungen eröffnen könnte. Sollte das Buch seinem Zwecke entsprechen, so durfte es weder zu klein, noch zu umfangreich sein; sonst war es auch mein Vorsatz, in verständlicher Kürze die möglichst grösste Summe von Erkenntnissen zu geben. Weil es bequem und lehrreich sein konnte, so glaubte ich eine historische

Skizze der Entwicklung der Naturwissenschaften mit Angabe der Epoche machenden Werke vorausschicken zu müssen, nebst der allgemeinen Litteratur der im engern Sinn sogen. Naturgeschichte. Das 1te Buch ist die Darstellung der philosophischen Principien und allgemeinen Verhältnisse; im 2ten wurde die Materie mit ihren Kräften abgehandelt, ich wollte hier kein Lehrbuch der Physik und Chemie schreiben, auch nicht einmal einen Abriss derselben geben, sondern die Materie etc. vorzüglich nur als Grundlage, als Vehikel der mit ihr zu Stande kommenden Bildungen darstellen. Verhältnissmässig ausführlicher wurden im 3ten Buche die Weltkörper behandelt und hier, wie in allen folgenden wird man schwerlich viele wichtigere Thatsachen aus dem ganzen Bereiche unseres Wissens vermissen. Das 4te Buch handelt von der Erde, das 5te von den Mineralien, das 6te, besonders eigenthümliche von den allen drei Reichen der sekundären Organismen gemeinschaftlichen Verhältnissen, unter Anderem von ihrer Entstehung bei der Erdentwicklung, der Conformation des Pflanzen- und Thierreichs, und dem Verhältniss jener zu ihrer Systematik. Im 7ten Buch wurde das Pflanzenreich, im 8ten das Thierreich, im 9ten der Mensch behandelt. Vergleicht man das 7te Buch (welches fast allein den III. Band füllt) mit unsern deutschen Lehrbüchern der Zoologie, so wüsste ich keines, welches im systematischen Theile viel mehr Thatsachen enthielte; was den physiologisch-anatomischen betrifft, so existirt nicht ein einziges, welches ihn nur entfernt so reichhaltig darstellte; das Hauptstück über die (gewöhnlich mit ein Paar Worten abgefertigten) psychischen Verrichtungen der Thiere ist dem Werke ganz eigenthümlich. Was den Menschen betrifft, so wurde derselbe nur nach seiner animalischen Region dargestellt; zuerst Bau und Leben des individuellen Menschenleibes, dann die Menschenformen. Weil Diejenigen, welche das Werk benützen, in den Stand gesetzt werden sollten, selbständig weiter forschen zu können, so wurde über jedem Buch und Capitel eine verhältnissmässig sehr reiche Litteratur angegeben; in allen 4 Bänden mögen wohl einige Tausend Werke angeführt sein.

Muss ich nun zur Untersuchung schreiten, in wie weit die angegebene Tendenz erreicht oder verfehlt wurde, so möge es erlaubt sein, zuerst noch einen Blick auf die Schwierigkeit der Aufgabe, so wie auf die Befähigung des Verfassers zu ihrer Lösung zu werfen. Die Schwierigkeit lag nun theils in der besondern Art des Unternehmens, theils im Fortgang der Wissenschaft. In seiner Art, für welche so wenig Vorarbeiten, fast keine Muster der Verhandlung vorlagen, an denen man sich hätte belehren, Fehler und irrige Wege vermeiden, neue Bahnen eröffnen können; ein Gang der Wissenschaft welcher so reissend schnell ist, dass die wenigen Jahre, welche über der Bearbeitung verflossen, nicht nur eine Masse neuen

Details, sondern völlige Umgestaltung mancher Theile, eine ganz verschiedene Grundanschauung mancher Phänomene gebracht haben. Nur wenig steht völlig fest; Niemand kann hier sagen, jetzt will ich das Sammeln der Materialien abschliessen und zur Bearbeitung schreiten. Wie könnte sich auch der Naturforscher der Fluth entziehen, die sein Lebenselement ist; er muss täglich sie über sich ergehen, sich von ihr durchdringen lassen. So ändert sich, während die Bearbeitung fortschreitet, unmerklich mit der wachsenden Erkenntniss die Anschauung von manchen Dingen; gewisse Formen, gewisse Arten der Fassung werden unpassend, zu eng, entsprechen nicht mehr. Verhältnisse dieser Art machten sich weniger schon im Werke selbst fühlbar, als bei Bearbeitung des Supplements, wesshalb auch manche kleinere und grössere Sätze des Werks im Supplement umgeschmolzen wurden. — Eine Schwierigkeit noch anderer Art lag im Umfang der Aufgabe. Die Summe gewöhnlicher Kenntnisse reicht nicht zu ihrer Lösung hin, es wurden auch Einsichten und Studien bis zu einem gewissen Grade in Astronomie, Geologie, Physiologie etc. erfordert.

Hinsichtlich des Verhältnisses des Verfassers zur Aufgabe darf man wohl glauben, dass es nicht das eines Dilettanten ist. Von frühester Jugend durch einen geheimen Zug mit der Natur verbunden, konnten ihn Hindernisse mancher Art nicht von ihr abwenden; nicht die gegen den Knaben geübte Härte des besorgten Vaters, nicht die Kämpfe und Entbehrungen der Jugend, selbst nicht die in so mancher schönen Hoffnung getäuschten männlichen Jahre. Waren bereits des Knaben liebstes Spielzeug die Gerölle, welche er im Flussbett der Isar (bei Tölz in Oberbayern) sammelte und zerschlug, die Ammoniten, welche er zuweilen fand und als kostbaren Schatz bewahrte, so wendete sich der angehende Jüngling zum wissenschaftlichen Studium der Mineralogie und Botanik, mit aller Kraft und Liebe. Noch gedenkt er der Stunde, wo er in seiner wahren Vaterstadt München schüchtern vor den Intendanten der K. Gärten, Herr v. Skell trat, ihn um die Erlaubniss ansuchend, im englischen Garten zu botanisiren, und der freundliche alte Mann ihm alsobald die Benützung des viel reichere Schätze darbietenden botanischen Gartens auswirkte. Im gleichen Jahre 1819 wurde ihm die Bekanntschaft des redlichen Frischholz, eines wohlbewanderten Kenners und Händlers mit Mineralien; mit freigebiger Hand spendete er von seinen Schätzen dem täglichen Besucher und weihte ihn nach und nach in die Kenntniss des damals herrschenden Werner'schen Systems ein. Zwei Jahre später begann das Studium der Entomologie; es lebte damals in München der als entomologischer Schriftsteller und geschickter Zeichner bekannte Dr. Hahn; beschäftigt in Auftrag von Spix die Ausbeute der brasilischen Reise zu zeichnen, vertraut mit der Insektenfaune Deutschlands, war täglich Gelegenheit, bei ihm interessante

Formen zu sehen, neue Kenntnisse zu erwerben. Welche selige Stunden eröffnete der Besitz des ersten Mikroskops? Die Gewässer waren gefroren, die Erde mit Schnee bedeckt, aber die Gefässe mit Wasserpflanzen des Treibhauses lieferten das gewünschte Element, in welchem zum erstenmal mit Schrank's Fauna und O. F. Müller's Werken zur Hand, die wunderbaren Formen der Infusorien geschaut wurden. Ein älterer Bekannter und Lehrer, Westerhauser, unterstützte, von gleicher Neigung getrieben, alle Bestrebungen des Zöglings; stellte ihm seine mühsam erworbenen Hülfsmittel zur Disposition, theilte ihm, wenn immer möglich, von seinem Funde, von seinen Erfahrungen mit; treue Jugendfreunde, von welchen hier nur Castell, Widmann, Wallt genannt werden sollen, trugen mit aufopfernder Liebe jede interessante Pflanze, jeden Stein, jedes Insekt, dessen sie habhaft wurden, dem Freunde zu. Bald öffneten sich die Schätze der grossen Bibliothek dem Wissbegierigen, der nicht genug Hülfsmittel auftreiben konnte, dem täglich die Schranken enger zu werden schienen. So kamen die Universitätsjahre heran; es wurden die Vorlesungen von Münz, Stahl, Schultes etc. in Landshut, jene von Döllinger, Grossi, v. Ringseis u. A. an der medicinischen Akademie in München gehört. Wie manche schöne Belehrung, Aussprüche gediegener Erfahrung verdankte ich dem greisen Fr. von Paula Schrank, dem geistvollen Döllinger! Schon früher hatte ich Zutritt ins optische Institut erhalten; in freundlicher Erinnerung lebt die Stunde, als mir noch Fraunhofer selbst Interferenzphänomene und die schwarzen Linien im Spektrum des Sonnenlichtes zeigte; Döllinger dachte rastlos an die Verbesserung und Vervollkommnung des Mikroskops; so oft dem Nachfolger Fraunhofer's, Merz ein Fortschritt gelungen war, lud mich Döllinger ein, seine Wirkung zu schauen. So oft ich Belehrung über die praktische Einrichtung des Fernrohrs und Mikroskops bedurfte, — immer war Merz bereit, sie zu geben. Welcher Kreis hoffnungsreicher junger Männer versammelte sich später um Döllinger, lebte in seinem Hause! Da sah man Agassiz, Alex. Braun, die beiden Schimper, Carl und Wilhelm Schultz, Michahelles, den früh Verstorbenen u. A. Die Eröffnung der Ludwig- Maximilians-Hochschule hatte sie herbeigezogen von nah und fern, den Durst des Wissens an den reichen Quellen zu löschen, welche ein neuer Kreis bedeutender, berühmter Lehrer eröffnete. Es genüge hier, für Naturwissenschaft und Philosophie nur die HH. von Schelling, v. Schubert, Fuchs, Oken, v. Martius, Zuccarini vorzüglich desshalb anzuführen, weil der Verf. dieser Anzeige, in mehr oder minder nahe, zum Theil tägliche Berührung mit ihnen tretend, den Einen freundliche Belehrung, den Andern werkthätige Förderung verdankt. Das ihm vom Conservator v. Schubert übertragene Geschäft, den entomologischen Theil des Naturaliencabinets der k. Akademie d. W. zu ordnen,

eröffnete mehrere Jahre hindurch reiche Gelegenheit zu selbständigen Studien; bald wurde er von Hrn. v. Martius eingeladen, die animalia articulata für die grosse Reihe der Werke über Brasilien zu bearbeiten. Diese Arbeiten und die Vorträge als Privatdocent an der Hochschule nahmen Zeit und Kraft in nicht unbedeutendem Grade in Anspruch. 1833 als Professor an die Akademie in Bern, 1834 an die Hochschule daselbst berufen, hatte der Verfasser Gelegenheit, auf das früher ausgeführte Studium der Naturwesen Süddeutschlands und Oberitaliens jenes der Schweiz folgen zu lassen; ausserdem eröffneten sich manche neue Quellen der Belehrung und besonders ward es erst von hier an möglich, durch systematische Studien und von reichern eigenen Hülfsmitteln unterstützt, die vielen Lücken in der wissenschaftlichen Erkenntniss wenigstens zum Theile auszufüllen. — Die gegebene kurze Skizze der geistigen Entwicklung des Verf. mag hinreichen, zu erweisen, dass die äussern Verhältnisse, wenn auch nicht ausserordentlich günstig, doch auch nicht ungünstig waren, und wenn daher die Erfüllung der besprochenen Aufgabe nur zum Theile gelungen ist, so muss der Grund hievon ausser der Schwierigkeit derselben, vorzugsweise in Mängeln der Individualität des Verfassers zu suchen sein.

Vor Allem ist an dem Werke zu rügen, dass Aussprüche der Spekulation mit solchen allgemeinen Sätzen, welche aus der Erfahrung abstrahirt wurden, zusammengeworfen sind, — ein Missgriff, welcher den Kenner nicht stört, wohl aber den Lernenden. Die Trennung des Allgemeinen und des Speciellen auch nach der Grösse des Druckes ist sicher von Vortheil, — aber dann hätte die Scheidung strenger durchgeführt werden sollen; häufig sind Detailverhältnisse mit Garmond gesetzt, wichtige allgemeinere Erkenntnisse unter die Petit gerathen. Viel klarer und vollkommener würde das Ganze geworden sein, wenn die leitenden Uebersichten am Eingange der Hauptstücke in Paragraphe getheilt, und die immer am Schluss der Capitel zusammengestellten Erfahrungsbelege unter jeden §. repartirt worden wären. — Wenn auch ferner nicht zu läugnen ist, dass der I. Band für Viele desshalb am interessantesten sein musste, weil die allgemeinen, das Ganze betreffenden Expositionen in ihm gegeben wurden, die natürlich in den folgenden Bänden nicht mehr zu wiederholen waren, so scheint doch in den folgenden beiden Bänden (mit Ausnahme des 6ten Buches) ein gewisses Nachlassen des Aufschwungs und der Selbständigkeit des Verfassers ein sich Anbequemen an die gewöhnliche Behandlung einzutreten, was namentlich für das 7te Buch schwer zu bestreiten sein möchte. Besonders hätten die einleitenden Hauptstücke des 7ten und 8ten Buches eine auf philosophische Principien gegründete allgemeine Schilderung des vegetabilischen und animalischen Organismus bringen sollen, während die folgenden dann die empirische Dar-

stellung enthielten. Am wenigsten genügt aber das 9te Buch; die Gliederung desselben ist sehr mangelhaft; das Anatomisch-physiologische des Menschen bei weitem nicht genügend; man sieht es diesem Buche an, wie sehr der Verfasser dem Schlusse zueilte.

Diejenigen nun, welche dieser und anderer Mängel wegen über das besprochene Werk den Stab brechen wollen, mögen es thun, — etwas anderes ist es mit der Tendenz des Ganzen. Es ist dem Verfasser wohl bekannt, dass Tendenzwerke irgend einer Art, eben weil sie solche sind, ein Vorurtheil gegen sich erwecken. Es kommt hiebei Alles darauf an, ob die Tendenz eine gemachte, erkünstelte, oder eine innig mit der Natur des Gegenstandes zusammenhängende ist; ob die Objektivität für die Tendenz missbraucht, oder nur der in die geistige Sphäre übertragene Ausdruck derselbe sei; hierin sehe ich dem Ausspruch aller Unbefangenen mit grosser Ruhe entgegen. — Schliesslich noch eine Bemerkung. Es giebt eine nicht unbedeutende Anzahl von Naturforschern, welche überhaupt von Werken solcher Art nichts wissen wollen. Jeder soll sich nur mit einer Specialität befassen, selbst eine Specialität sein. Diese Herren sind sehr scharfsichtig in der Nähe, aber sehr wenig fernsichtig. Würde man gar nie die Resultate zusammenzufassen suchen, so würden sich am Ende die Specialitäten untereinander nicht mehr verstehen, und wenn es allerdings eine ausgemachte Wahrheit ist, dass der Fortschritt in der Wissenschaft wesentlich an die specielle Beschäftigung mit bestimmten Zweigen geknüpft ist, so wird man auch zugeben, dass es eine grosse Anzahl von Geistern giebt, die das Bedürfniss haben, die Resultate der vereinigten Bemühungen kennen zu lernen. Dieses Bedürfniss werden aber nur jene Männer des Faches befriedigen können, deren Kraft einmal nicht ganz durch specielle Forschungen erschöpft wird, und die zweitens eben durch die Beschäftigung mit mehrern Zweigen ein allgemeines Verständniss herzustellen vermögen. Welcher nur Eine Sprache spricht, kann zwischen verschiedenen Völkern kein Band knüpfen. —

Man hat dem besprochenen Werke vorgeworfen, es sei zu weitläufig, zu gelehrt, enthalte zu viel. Es kommt hiebei auf den Zweck an, den man erreichen will; hätte ich mich begnügen wollen, blos meine Ansichten vom Naturganzen darzustellen, so möchte wohl Ein Band hingereicht haben. Sollte sich ein tüchtiger und würdiger Verleger finden, so liesse sich wohl mit der Zeit die Bearbeitung eines kleinern Werkes zum Gebrauch für Studierende denken, welches durch die Beschränkung auf das Wichtigste und die nothwendigste Litteratur an Uebersichtlichkeit gewänne, was es, mit dem besprochenen Werke verglichen, an Umfang verlöre.

Bern, im Januar 1845. Dr. Perty.

VII.

Ueber Entstehung und Verhütung der Rückgratskrümmungen in den Berner Mädchenschulen. Gutachten der medicinischen Facultät der Berner Hochschule an das Erziehungsdepartement der Republik Bern. Abgefasst von Dr. *Hermann Denne*. Gedruckt in der Haller'schen Buchdruckerei. Bern 1844.

Seit der Zeit, wo man allgemein höhere Forderungen an die Mädchenschulen stellte, hat man erst einzeln, dann immer häufiger Klagen gehört, dass sich bei dem weiblichen Geschlecht Verkrümmungen des Rückgrats zeigten. Da diese nun mehr in der Stadt vorkamen, als auf dem Lande, und mehr in den Mädchenschulen, als in den Knabenschulen, so war man bald mit dem Urtheile fertig: man schob die ganze Schuld auf die Einrichtung der Mädchenschulen. Allein nicht die kurze Schulzeit, nicht die Einrichtung der Schulen, nicht der einzelne Stand ist schuld, sondern die Gesammtheit der nächsten Vergangenheit und der Gegenwart hat diese Zustände erzeugt. Sie strebten nach einer höhern Cultur, wollten eine Frucht erlangen und staunen nun, dass sie neben der erwünschten Frucht auch noch etwas Anderes erhalten haben. Die Verfeinerung und einseitige Vergeistigung ist die Lichtseite dieser Bildung; die Schattenseite zeigt sich nicht nur in den Rückgratsverkrümmungen, sondern auch in den scrophulösen und verwandten Krankheiten, in den Krampfanfällen in dem ersten Lebensalter und der Muskelschwäche, welche Uebel sich in einer sehr bedenklichen Weise verbreiten. Wenn diese Uebel bei den Mädchen häufiger, als bei den Knaben vorkommen, so liegt davon der Grund nicht in den Schulen, sondern in dem von Natur zartern Körperbau und der schwächern Natur des weiblichen Geschlechts, in der eigenthümlichen, mehr sitzenden Lebensart derselben und in der Bekleidung, welche eine kräftige Ausbildung der Rumpfmuskeln hemmt. An dieses schwächliche Geschlecht stellte die Zeit hohe Forderungen, die Schule suchte diesen zu entsprechen und konnte dabei nicht immer das körperliche Wohlbefinden gehörig beachten. Man hat aber bei dem Eintreten des Uebels auch sogleich das Gegenmittel erkannt, nämlich die Bewegung in freier Luft, das kalte Bad und ganz besonders das Turnen. Ob nun aber gleich in Bern Turnplätze für die Mädchenschulen eingerichtet waren, zeigten sich doch die Verkrümmungen in einer bedenklichen Weise, so dass sich die oberste Erziehungsbehörde veranlasst sah ein Gutachten der medicinischen Facultät darüber zu verlangen. Wir glauben nun den Dank der Eltern und Erzieher zu verdienen, indem wir auf dasselbe aufmerksam machen, und glauben dieses am Besten dadurch zu thun, dass wir in möglichster Kürze den Inhalt der Schrift mittheilen.

Das Gutachten zerfällt in zwei Theile, in deren erstem die Ursachen der Rückgratsverkrümmung aufgezählt, in dem zweiten aber die Mittel namhaft gemacht werden, durch welche diese

verhindert werden kann. Man kann unter den Ursachen drei Arten unterscheiden, nämlich Hauptursachen, entferntere Ursachen und äussere vermittelnde Ursachen. Die normale Richtung der Wirbelsäule ist hauptsächlich abhängig 1) von der ebenmässigen Bildung und gehörigen Consistenz der Wirbelknochen und ihrer Zwischenknorpel. Diese können aber schon ursprünglich in ihren Hälften ungleich gebildet sein, oder sich später ungleich entwickeln, oder durch Entzündungen und ihre Ausgänge theilweise zerstört werden. Die Wirbelknochen können sich auch in verschiedenen Lebensaltern auf verschiedene Weise erweichen und die Zwischenknorpel sich auflockern und anschwellen. 2) Hängt die normale Richtung der Wirbelsäule von der ungeschwächten Festigkeit und Elasticität der Bänder ab, die theils ganz verloren gehen, theils aber auch nur auf der einen Seite erschlaffen, auf der andern in dauernder Retraction sich verkürzen und dadurch die Wirbelsäule verrücken kann. 3) Ist die normale Richtung von der gleichmässigen Stärke und Thätigkeit der Muskeln abhängig. Diese können aber durch verschiedene Umstände ein relatives oder absolutes Uebergewicht über die Muskeln der andern Seite erlangen und dadurch die Wirbelseite in ihren einzelnen Theilen nach sich ziehen. Jedes dieser drei Elemente, welche die normale Stellung der Wirbelsäule bedingen, kann eine selbständige Störung erleiden; doch ist es gewiss, dass, sobald eins leidet, auch die andern untergeordnet mitleiden, und dass oft alle zugleich selbständig leiden. Als hauptsächlichstes Agens bei der Krümmung hat man die Muskeln anzusehen, die der eigentliche active Theil sind; denn selbst wenn die Knochen, der Faserknorpel und die Bänder ganz gesund und gut gebildet sind, kann einseitiger Muskelzug Verkrümmung nach einer Seite hin verursachen; er wirkt überall mit, und wenn die Krankhaftigkeit der andern Systeme nur die Möglichkeit der Krümmung gewähren, erzeugt der hinzukommende einseitige Muskelzug wirkliche Verkrümmung; auch findet man bei Krümmungen in der Regel an den einzelnen Wirbeln nur wenige pathologische Veränderungen, die der Stellung abgerechnet. — Sehr selten ist es der Fall, dass in Folge von der ersten Bildung oder von fötalen Krankheiten die Krümmung nach der Seite hin schon angeboren ist; viel häufiger ist nur die Anlage dazu angeboren, und entwickelt sich dann in der Periode vom Zahnwechsel bis zur vollendeten Geschlechtsreife. Ist die Anlage nicht angeboren, so kann sie später durch mannigfaltige Umstände erworben werden, wie namentlich durch mangelhafte Pflege der Kindheit, Mängel der Kleidung oder der Wohnung, frühe geschlechtliche Reizung, Vernachlässigung bei Reconvalescenz u. dgl.

Die vorzüglichsten Anlagen, welche Krümmung nach der Seite erzeugen sind: 1) Muskelschwäche, sowohl im Allgemeinen, als ganz besonders der Muskeln des Rumpfes. Diese Muskelschwäche kann entweder selbständig bestehen, oder verbunden

sein mit Lebensschwäche überhaupt und mit eigenthümlichen Anlagen zu Krankheiten. 2) Die Skrophelkrankheit in ihren verschiedenen Abstufungen. 3) Krankhafte Affection des Gehirnes oder Rückenmarkes, oder auch nur einzelner Nervenstämme, welche durch ungleichmässige Innervation das Gleichgewicht in der Muskelthätigkeit stört und ihren Antagonismus aufhebt. Unter der grossen Anzahl von Verkrümmungen, welche Maisonnabe beobachtete, soll mehr als die Hälfte der Befallenen in der ersten Lebenszeit an Convulsionen gelitten haben, infolge von welchen Contracturen und paralytische Zustände einzelner Muskeln zurückgeblieben waren.

Diese Anlagen zu Verkrümmungen der Rückenwirbelsäule werden nun durch manche äussere Ursachen vermittelt, von welchen als die wesentlichsten folgende genannt werden: 1) Oft wiederholte, an sich übermässige Körperanstrengung, oder auch nur geringe Anstrengung, welche aber noch fortgesetzt wird, nachdem bereits schon Ermüdung eingetreten ist. 2) Häufige Uebung nur einer Körperseite, wohin auch der vorzugsweise Gebrauch der rechten Hand gehört, und grosse Anstrengung nur einer Seite, wie sie z. B. bei dem Tragen kleinerer Kinder auf demselben Arme stattfindet. 3) Beschäftigungen, welche entweder an sich eine gebogene Stellung des Körpers unvermeidlich veranlassen, wie das Sticken, oder die sonst durch Nebenumstände eine gebogene Stellung herbeiführen, wie diese z. B. darin beruhen, dass die Arbeitstische zu hoch oder zu niedrig sind, zu weit von den Sesseln entfernt stehen u. dgl. 4) Eigentliche Vernachlässigung und dadurch allmäliges Angewöhnen einer üblen Haltung bei verschiedenen Beschäftigungen, wie namentlich beim Schreiben, Zeichnen, Nähen, Clavierspielen u. s. w. Diese üble Gewöhnung kann auch in der Ruhe sich zeigen, wie dieses namentlich dann geschieht, wenn man im Schlafe stets gekrümmt und stets auf derselben Seite liegt. An vollkommen gesunden und muskelkräftigen Individuen gehen diese vier vermittelnden äussern Ursachen gewöhnlich ohne weitere Wirkung vorüber, und nur ein seltenes Uebermaass intensiver und andauernder Wirkung erzeugt Krümmungen; wenn jedoch die Anlage zu Verkrümmungen schon in dem Körper vorhanden ist, so tragen sie wesentlich zur Entwickelung des Uebels bei, so dass diesem nach die inwohnende Anlage als der Hauptfactor anzusehen ist. Da nun allerdings in der Schule mancherlei liegt, was diese Anlagen zu Verkrümmungen entwickeln kann, so ist es die Pflicht jedes Lehrers Vorsichtsmaassregeln anzuwenden. Die Punkte, welche dabei besonders in das Auge gefasst werden müssen, sind folgende: 1) Bei der Bestimmung der Höhe der Tische und Bänke ist oft zu wenig Rücksicht auf die verschiedene Grösse der Schülerinnen genommen, wodurch diese dann zu einer anstrengenden, gezwungenen und fehlerhaften Haltung verleitet werden. 2) Die Rücklehnen der Bänke

sind in der Regel zu niedrig, um bei Ermüdung dem Rücken eine hinlängliche Unterstützung darzubieten; während doch das Anlehnen bei eintretender Ermüdung ein Bedürfniss und das beste Mittel ist dem ungleichen Muskelspiel zuvorzukommen. 3) Das zu frühe und zu anhaltende Schreiben wirkt nachtheilig auf den Körper ein, einmal wegen der ermüdenden Anstrengung, und dann weil dabei nur eine Seite des Körpers, die rechte Hand, vorzugsweise beschäftiget wird. Besonders jedoch ist das Dictiren geeignet eine üble Stellung hervorzubringen und schadet auch sonst; denn die Aufmerksamkeit auf den dictirten Stoff veranlasst, dass die Schülerin nicht auf die körperliche Haltung achtet, und die Spannung auf die Worte des Lehrers und die gesteigerte Geschwindigkeit bringen eine zu grosse Anstrengung und in Folge derselben bald Ermüdung hervor. 4) Wird wenigstens sehr oft in den Schulen zu wenig auf gute Körperhaltung gesehen.

Soll nun die Rückgratsverkrümmung verhütet werden, so müssen die Eltern gemeinsam mit den Lehrern, welche die Schülerinnen oft nur einige Stunden beaufsichtigen, ihre Maassregeln ergreifen. Der Geist darf nicht ferner auf Kosten des Körpers gebildet werden, sondern es muss durch das Einführen des Turnens eine ebenmässigere Bildung des Geistes und Körpers erstrebt werden. Ein grosser Theil der Lehrer bemüht sich schon ernstlich um diese Harmonie, und unter den jüngern Lehrern sind nur wenige, welche aus conservativem Pedantismus an der einseitigen Bildung festhalten. Die Ansprüche, welche der Körper dem Geiste gegenüber erhebt, werden mehr und mehr anerkannt. Zur wirklichen Verhütung der Verkrümmung des Rückgrats werden nun folgende Vorschläge gemacht.

1) Da gerade in der Muskelschwäche eine der hauptsächlichsten Ursachen der Verkrümmungen liegt, so muss methodisch auf Kräftigung der Muskeln hingearbeitet werden. Diese Kräftigung kann durch tägliche Spaziergänge, durch Schwimmübungen im Sommer, durch das Turnen und bei Regenwetter durch Turnspiele in bedeckten Räumen gewonnen werden.

2) Die Kleinkinderschulen, welche man bis jetzt häufig zu eigentlichen Schulen gemacht hat, müssen eine Umgestaltung erfahren. Die Kinder sollen sich in ihnen unter der Leitung sachverständiger Männer körperlich ausleben und ausbilden, indem sie erst frei spielen, springen und singen, dann aber nach bestimmten Regeln sich allseitig üben. Die erlangte Kräftigung des Körpers, die Schärfung der Sinne und Aufmerksamkeit, die Gewöhnung an Regelmässigkeit würde die Kinder nach ihrem Eintritte in die eigentlichen Schulen befähigen das vermeintlich Versäumte nicht nur nachzuholen, sondern sogar andere zu übertreffen.

3) Die geistige Anstrengung der Kinder ausserhalb der Schule und das Stellen von Aufgaben zur Bearbeitung zu Hause,

sollte möglichst beschränkt, und sogenannte Strafaufgaben sollten ganz vermieden werden.

4) Wegen des früher erwähnten Nachtheils sollte nicht lange und anhaltend dictirt werden, und das Dictiren sollte überhaupt auf die engsten Gränzen der Nothwendigkeit zurückgeführt werden.

5) Arbeitstische und Sessel sollen in der Schule und zu Hause im richtigen Verhältniss zu der Grösse der Mädchen stehen, damit die Arbeit ohne gezwungene, anstrengende Haltung verrichtet werden könne, und diese Arbeitstische sollen in ein günstiges Licht gestellt werden, damit die Schülerin nicht zu einer fehlerhaften Stellung genöthigt werde, um ein besseres Licht zu gewinnen.

6) Eltern und Lehrer sollen stets aufmerksam auf die körperliche Haltung der Schülerinnen sein, damit die Ermüdung von wirklicher Vernachlässigung einer guten Haltung unterscheiden lernen. Für erstere ist nur in der Ruhe wirkliche Abhülfe zu finden, für die letztere aber in einer ernsten Rüge.

7) Jede Bank sollte mit einer Lehne in der Schulterhöhe der Daraufsitzenden versehen sein, so dass bei Ermüdung der Rücken eine gehörige Stütze fände.

8) Mädchen, welche wegen Muskelschwäche zu einer üblen Haltung des Körpers geneigt sind, sollten von den Eltern angehalten werden, täglich einigemal, am Besten wenn sie aus der Schule kommen, $^1/_4$ bis $^1/_2$ Stunde auf einer ebenen Fläche z. B. auf einer festen Matratze, gerade auf dem Rücken zu liegen, damit sich die angestrengten Rückenmuskeln erholen, und ihre gleichmässige Thätigkeit sich wieder herstellt.

9) Wenn sich irgend eine Spur von Verkrümmung zeigt, sollten die Eltern sogleich einen Arzt fragen, und dieser dann in Verbindung mit dem Turnlehrer die nöthigen Uebungen anordnen.

Dieser Auszug mag genügen, um auf dieses zeitgemässe Gutachten aufmerksam zu machen. Wem es um grössere Ausführlichkeit, namentlich um streng wissenschaftliche Begründung der Vorschläge zu thun ist, dem rathen wir die Schrift selbst zu lesen.

W. Th.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

I. Deutschland.

Congress der Philologen in Dresden.

Man hatte allgemein erwartet, dass der grosse Verein der Philologen welcher in diesem Jahre von dem ersten bis zum vierten October in Dresden seine Sitzung hielt, von nah und fern zahlreich würde besucht werden. War es doch Sachsen, das eigentliche Land der Philologie, war es doch Dresden mit seinen reichen Kunstschätzen und seinen romantischen Elbufern, in welchem die Philologen zusammentreten wollten, war es doch der ehrwürdige Gottfried Hermann, dem alle lebenden Philologen entweder ganz und gar, oder doch zum Theil ihre Bildung verdanken, welcher den Vorsitz unter diesen Männern, denen die heiligsten Interessen Deutschlands anvertraut sind, führen sollte. Theils durch briefliche Nachrichten von einigen Festbesuchern unterstützt, theils sonstige Nachrichten benutzend, unternehmen wir es einige Notizen über diesen festlichen Verein zu geben. Die Versammlung zeichnete sich nicht nur durch die grosse Anzahl der Besucher, deren fast 450 waren, nicht nur durch die Berühmtheit der Männer, welche Antheil nahmen, sondern auch durch die Besuche des königlichen Hauses aus. Schon die erste und dann alle folgenden Sitzungen beehrte Se. königl Hoheit der Prinz Johann und sein Sohn Prinz Albert mit ihrer Gegenwart; und die vierte Sitzung erhielt durch die Anwesenheit ihrer Majestäten des Königs und der Königin und der Frau Prinzessin Johann von Sachsen ganz besondern Glanz, so dass bis jetzt keine Versammlung der Philologen in gleicher Weise durch hohen Besuch beehrt worden ist.

Der Präsident Gottfried Hermann eröffnete die Versammlung mit einem Vortrage über das Leben, den Charakter und die Verdienste seines Lehrers Wolfgang Reiz, in welchem er von der Umgebung und dem Aeussern dieses edeln und gewissenhaften Mannes begann, und dann in das Innere seines Wesens und seiner Gesinnung eindrang und seine Verdienste würdigte, welche hauptsächlich darin bestehen, dass er der Begründer einer feinern kritisch-exegetischen Behandlung der Alten und ihrer metrischen Kunst wurde. Dabei erinnerte er zugleich an Friedrich Jacobs, welcher von hohem Alter gebeugt, am 4. October seinen achtzigsten Geburtstag feierte. Dadurch angeregt, beschloss die Versammlung an den hochverehrten Greis eine Adresse abzusenden. Nach Beendigung dieses Vortrags trat der Director *Schulz*, als Vicepräsident, auf und sprach über Sachsen als das Land, in welchem besonders seit der Reformation und der mit derselben verbundenen Verbesserung der Schulen, die classischen Studien ganz besonders gepflegt worden sind. Er nannte kurz die Männer, welche als Philologen und Lehrer der Jugend sich einen Namen erworben haben, und gedachte vorzüglich dessen, was in Dresden, dem Orte, in welchem Winckelmann seine Laufbahn begann, durch Gelehrte und Fürsten für Kunst und die Wissenschaft des Alterthums, durch Anlage reicher Sammlungen geschehen sei. Dankend sprach er am Schlusse noch von der grossen Bereitwilligkeit, mit welcher alle Behörden in Dresden dem Vereine der Philologen entgegengekommen wären.

Daran schloss sich ein Vortrag des Hofrath *Thiersch* über wissenschaftliche Militärerziehung. Herr Thiersch fordert nämlich, dass die höhern Militärpersonen eine der Bildung der andern Stände ähnliche erhalten sollen. Der für das Militär bestimmte Knabe soll bis zu seinem 15ten Jahre in einem Progymnasium gebildet werden, in welchem neben den beiden classischen Sprachen, der deutschen und einer andern neuern, die Elemente der Mathematik, Geographie, Geschichte und Religion gelehrt und die übrigen Zweige des Unterrichts, wie Zeichnen, Tonkunst und gymnastische Uebungen getrieben, aber dabei nicht der künftige Beruf, sondern nur die Bildung des künftigen Gelehrten berücksichtiget werde. Ueber diesem Progymnasium sollte sich dann das Militärgymnasium mit classisch-litterarischem Unterricht erheben, und dasjenige, was aus Mathematik, Naturkenntnissen, Zeichenkunst und körperlichen Uebungen aufgenommen würde, erhielt schon die bestimmte Richtung auf den künftigen Beruf, ohne dass eigentliche Militärwissenschaften aufgenommen würden. Für die Vollendung der militärischen Bildung würde endlich den bisherigen Facultäten der Universitäten noch eine besondere Militärfacultät hinzugefügt, in welcher Taktik, Strategie, Befestigungskunst u. s. w. gelehrt und daneben die Kriegsgeschichte der zwei letzten Jahrhunderte vorgetragen würde. Die andern wissenschaftlichen Disciplinen, wie Geschichte, Philosophie, höhere Mathematik, Physik, Chemie u. s. w. würden die Studirenden der Militärwissenschaft, wie die andern Studirenden in den betreffenden Facultäten anhören. — Nach diesem Vortrage legte der Geheime Regierungsrath Brüggemann aus Berlin dar, was in Preussen für die wissenschaftliche Bildung der höhern Militärpersonen theils schon geschehen sei, theils vorbereitet werde, wodurch denn auch manches in dem Vortrage Berührte seine Erledigung finde.

Nach Hofrath Thiersch trat Prof. *Forchhammer* aus Kiel auf und sprach über den trojanischen Krieg und die Ebene Troja's, welche er durch eigne Anschauung kennt. Er behauptet, dass diese Ebene wegen der vielen Uebersehwemmungen, denen sie ausgesetzt ist, weder für zehn, noch auch nur für ein Jahr zu einem Kriegslager tauglich sei, und folgert daraus, sich zugleich auf die Etymologie einzelner Namen der Helden stützend, dass in dem Mythos von Troja eine von Homer mit Bewusstsein gebildete Darstellung des Kampfes der Gewässer auf dieser Ebene enthalten, und Regen, Nebel, Ströme und Quellen zu Personen erhoben seien. Dieser Ansicht stimmte zum Theil Professor Karst bei, welcher daran erinnerte, dass auch in den hebräischen Urkunden allgemeine Anschauungen der concreten Darstellung der Geschichte vorausgiengen. Dagegen sprach sich Professor Walz aus Tübingen gegen diese Ansicht aus, indem er bemerkte, dass Geist und Form der homerischen Poesieen eine historische Ueberlieferung voraussetze, und dass Alles darauf hindeute, dass die homerischen Helden keine Symbole für den Dichter wären. Auch Hofrath Thiersch trat gegen dieses Symbolisiren auf, und erinnerte daran, dass die Ebene Troja's von andern Berichterstattern bedeutend anders, als von Herrn Forchhammer dargestellt würde. In der Mitte derselben erhebe sich ein flacher Bergrücken, der den Wellen nicht zugänglich sei und recht gut Raum für ein Lager darbiete. Die etymologische Deutung sei ferner nicht in der Weise zulässig. — Endlich trat der fleissige Besucher der Philologenvereine Professor *Gerlach* aus Baden noch auf und sprach über Scipio Aemilianus.

Damit schloss die Sitzung des ersten Tages und man begab sich zum Mittagsessen in einen schönen Saal auf der Terrasse. Dort wurde vom Hofrath Thiersch im Namen vieler Schüler und Verehrer Hermanns diesem ein silberner Becher überreicht, welcher auf Veranstaltung des Directors Schulze genau nach demjenigen war gearbeitet worden, welcher vor einigen Jahren in Pompeji gefunden wurde. Es ist auf ihm Homer von einem Adler getragen dargestellt, und zu beiden Seiten stehen die symbolischen Bilder der Iliade und Odyssee. — Von den Vorträgen der übrigen Tage bezeichnen wir nur noch diejenigen des Prof. Dr. Hermann *Sauppe* in

Zürich über die griechischen Redner, welche er wie wenige kennt, und des Prof. *Walz* aus Tübingen über die Quellen der römischen Nationalreligion.

Von den königlichen und städtischeu Behörden war Alles gethan, um den Mitgliedern des Vereins den Aufenthalt recht angenehm zu machen; denn während auf der einen Seite an jedem der 4 Tage die Meisterwerke von Sophokles, Shakespeare, Gluck und Göthe, nämlich Antigone, der Sommernachtstraum, Armida und Egmont im Theater aufgeführt wurden, war auf der andern Seite der grosse und schöne Saal im Belvedere auf der Brühlschen Terrasse zur Vereinigung ausser den Sitzungen dargeboten: und hier herrschte bis in die Nacht hinein ein würdiger heiterer Geist wechselseitigen Entgegenkommens, durch welches neue Freundschaften geschlossen und alte befestigt wurden. Ueberdiess waren die sämmtlichen königlichen Sammlungen, das grüne Gewölbe, die historischen Alterthümer, die Antiken, Gefässe, Münzen, Gypse, die Gemälde und die Bibliothek für die Mitglieder des Vereins den ganzen Tag zugänglich. Auch diese voraus erwarteten Umständen mochten mit den andern verbunden, verursacht haben, dass eine so grosse Anzahl litterarischer Notabilitäten hier vereinigt war, wie sie selten möchten angetroffen werden. Von Zürich und Basel bis nach Königsberg hin waren aus jedem deutschen Staate ein oder mehrere Vertreter anwesend und selbst einige Gelehrte aus England und Nordamerika zählte man unter den Versammelten. Im Ganzen waren gegen 50 Directoren von gelehrten Schulen anwesend.

Für die Geschichte dieses, für die Alterthumswissenschaft und das ganze gelehrte Schulwesen Deutschlands wichtigen Vereins trat dieses Jahr das merkwürdige Ereigniss ein, dass sich ihm die Orientalisten als besondere Section mit einem eignen Präsidenten anschlossen. Man war zwar anfangs verschiedener Meinung darüber, indem man theils geltend machte, dass man gleich vom Anfange an das Zerspalten in Sectionen nicht gewünscht habe, theils daran erinnerte, dass zu einem engern Anschluss die orientalischen Studien zu wenig allgemeines Interesse hätten; da jedoch die Orientalisten nur einige allgemein ansprechende Vorträge halten und während der ersten Stunden, in welchen zusammenhängende Vorträge und deren Besprechung vorkämen, anwesend sein, dann aber für die ihr Fach ganz speciell betreffenden Gegenstände in einem besondern, ihnen von dem Ministerium angewiesenen Locale, sich vereinigen wollten; so vereinigte man sich nach einem Vortrage des Hofrath Thiersch einstimmig dahin, dass man mit Freuden unter diesen Bedingungen die Orientalisten als Glieder der Philologenversammlung annehmen wollte.

β. Deutsche Bundesstaaten.

I. Preussen.

Die Universität in Berlin feierte am 15. October das Geburtsfest des Königs, und mit dieser Feier war in diesem Jahre zum erstenmal die öffentliche Uebergabe des Rectorats verbunden. Die Festrede hielt diesmal Professor *Gabler:* über die Vereinigung der wissenschaftlichen Studien mit der Liebe zu König und Vaterland. Der abgehende Rector, Professor *Lachmann*, erwähnte in der Kürze die Ereignisse des verflossenen Jahres; der das Rectorat Antretende, Professor *Hecker*, ermunterte die Studirenden zu einem freien und edlen Studium. Im abgelaufenen Jahre sind die Oster- und Herbstferien durch ein neues Gesetz geregelt worden. Der Bau der Universität ist bis auf die äussere Umgebung vollendet. Die Zahl der Freitische ist, freilich immer noch ungenügend, durch die Körnersche Stiftung vermehrt. An Lehrern hat die Universität durch den Tod verloren den ausserordentlichen Professor *Kluge*, die Privatdocenten *Oppert*, *Simon* und *Ellendorf*. Abgegangen sind der ausserordentliche Professor *Göschen* nach Halle, die Licentiaten *Kahins* und *Schaf* nach Breslau und nach Amerika, der Privatdocent Dr. *Nauwerck*. Zu ordentlichen Professoren sind ernannt Dr. *Encke* und die bisherigen ausserordentlichen Professoren K. *Mitscher-*

lich und *Gerhard*, zu ausserordentlichen Professoren die Doctoren *von Daniels*, *Schmidt*, *Troschel*, *Waagen*, *Gruppe*, *Hirsch*, *Schwartze*. Als Privatdocenten haben sich habilitirt der Licentiat *Chtebus* und die Doctoren *Berner*, *Simon*, *Köhne* und *Troschel*. Im Winter haben an den Vorlesungen Theil genommen 2093, theils immatriculirte Studirende, theils anderweitig berechtigte, im Sommer 1929. Immatriculirt wurden während des ganzen Jahres 167 Theologen, 399 Juristen, 185 Mediciner, 250 Philosophen, im Ganzen 1001, darunter 657 Inländer, 344 Ausländer. Die Disciplin der Studirenden war im Ganzen lobenswerth, einer ward relegirt, vier consiliirt. Im nächsten Jahre besteht der Senat aus folgenden Professoren: dem Rector *Hecker*, dem Prorector *Lachmann*, den Decanen *Twesten*, *Homeyer*, *Wagner* und *Böckh*, den Senatoren *Lichtenstein*, *Hengstenberg*, *von Raumer*, *Puchta*, *Müller* und dem Universitätsrichter *Lehnert*.

Den 17. October hielt die königliche Akademie der Wissenschaften vor einem zahlreichen Publikum eine öffentliche Sitzung zur Feier des Geburtstags des Königs. Die Festrede hielt Böckh als vorsitzender Secretär der Akademie. Nachdem er in nächster Beziehung auf den regierenden König dargestellt hatte, dass die Akademie nicht blos die allen Körperschaften und Anstalten im Staate gemeinsame, sondern noch eine besondere ihr eigenthümliche Pflicht und Berechtigung habe, dem Könige diese ihre Huldigung darzubringen, weil die Akademie eine auf freier und uneigennütziger Liebe desselben zu den Wissenschaften beruhende, fast ausschliesslich der Theorie zugewandte Stiftung sei; nahm er hiervon Anlass das heutzutage vielfach besprochene Verhältniss der Wissenschaft zum Leben, und den Streit der Theorie und Praxis zu erörtern, entwickelte die vorzüglich für eine Akademie gültigen Gründe, welche sich für die Zurückgezogenheit der Wissenschaft vom Leben anführen lassen, und zeigte hierauf sowohl in Bezug auf die Naturkunde, als auf die Philosophie und die geschichtlichen Wissenschaften, wie sich ihr Einfluss auf das Leben in materieller und ideeller Rücksicht verwirkliche. Nach ihm redete noch Ritter über die asiatische Heimat und die geographische Verbreitung des Oelbaums in der alten Welt.

Rheinprovinz. Am 30. September, ersten und zweiten October stand zu Duisburg die sechste Generalversammlung des rheinisch-westphälischen Schulmännervereins, an der etwa 40 Lehrer von Gymnasien, Progymnasien und Realschulen Theil nahmen, unter dem Präsidium des Prof. Dr. *Grauert* von Münster statt. Die gehaltenen Vorträge hatten grösstentheils ein pädagogisches Interesse und zwar hielten in den Hauptsitzungen folgende Männer Reden oder machten Mittheilungen. Oberlehrer *Köhnen* aus Duisburg sprach über das Turnen und äusserte darauf sich beziehende Wünsche; Oberlehrer *Teipel* aus Coesfeld sprach über die flamändische Sprache; Oberlehrer *Spiess* aus Duisburg über die Stadien, welche die Memorirübungen bisher durchlaufen haben; Prof. Dr. *Fiedler* aus Wesel sprach über eine in Gypsabdruck vorgezeigte elfenbeinerne Antike in der Kirche zu Xanten und über den Zustand des belgischen Schulwesens; Rector Dr. *Kerlen* aus Mühlheim über Schülerbibliotheken; Rector *Wiedemann* aus Attendorn über die Regierungszeit des Krösus; Professor Dr. *Grauert* über die politischen Verhältnisse Griechenlands zu Persien; Oberlehrer *Buddeberg* aus Essen über das Museum des Vereins und die für die höhern Lehranstalten beider Provinzen zu stiftende Lehrerwaisencasse. Die an das Vorgetragene geknüpften Discussionen wurden so lebhaft und umfassend geführt, dass einzelne Vorträge zurückgezogen werden mussten. Im künftigen Herbst tritt der Verein abermals und zwar zu Münster zusammen. Das Band zwischen den Lehrern des Rheinlandes und Westphalens schliesst sich immer enger.

Provinz Posen. Unter die merkwürdigsten Beispiele davon, dass eine wissenschaftliche, nicht unbedeutende Lehranstalt durch den religiösen Umschwung unserer Zeit ganz zu einer geistlichen umgestaltet und fast ganz zu Grunde gerichtet wurde, gehört das Marien-Gymnasium in

Posen. Vor etwa zwei Jahren wurde der katholische Religionslehrer an dieser Anstalt, ein in litterarischer Beziehung gänzlich unbekannter Mann mit Namen *Prabuzki* plötzlich zum Director dieser wichtigsten und besuchtesten Lehranstalt im Grossherzogthum Posen ernannt, und alle Opposition von Seiten der Lehrer und Schüler wurde dadurch vernichtet, dass man die letztern aus der Anstalt entfernte, und die motivirten Reclamationen der erstern auf andere Weise niederzuschlagen wusste. Der älteste Lehrer, ein Protestant, ist angeblich wegen Krankheit seit längerer Zeit gar nicht mehr bei der Anstalt thätig gewesen, und dürfte wohl nächstens mit Pension ganz ausscheiden; die übrigen Opponenten sind zur Ruhe verwiesen worden und sollen zur Versetzung an andre Anstalten bestimmt sein, und jetzt ist der Lehrer der deutschen Litteratur und Geschichte, Professor *Gladisik*, ein Katholik, welcher der Opposition angehörte, plötzlich entlassen und mit vollem Gehalte zur Disposition gestellt worden. Nun ist nur noch ein evangelischer Lehrer an der ganzen Anstalt, der Professor *Wannowski*, welcher als Vertreter der altclassischen Philologie unentbehrlich ist, und mit dessen Entlassung die Anstalt ganz von der Höhe eines preussischen Gymnasiums herabsinken würde. Die Hälfte der Lehrer an der von mehr als 500 Schülern besuchten Anstalt sind jetzt junge Hülfslehrer, welche wöchentlich bis zu 20 Stunden zu geben haben, während sonst die Zahl der Unterrichtsstunden nur 10 bis 12 ist. Zugleich sind jene jungen, dem Clerus ergebenen Lehrer zu Ordinarien sämmtlicher Classen, mit Ausnahme der beiden obersten, ernannt, was eigentlich ganz gegen die bisherige Observanz ist. Endlich ist der gesammte historische Unterricht, mit Ausschluss einer einzigen Classe, wo jedoch nur ein Hülfslehrer ihn ertheilt, in den Händen der Geistlichkeit. Kurz dies wichtige Gymnasium ist fortan vorzugsweise als clericalische Vorbereitungsanstalt anzusehen, daher auch bereits ein Alumnat für künftige katholische Theologen damit verbunden ist. –

Es ist bekannt, dass die Polen keine Anstrengung scheuen, wenn es gilt, nationale Zwecke zu befördern und zu erreichen; und dieses zeigt sich auch gegenwärtig in dem Grossherzogthum Posen. Um gelehrte Bildung unter den Polen zu befördern, und die Deutschen mehr und mehr entbehrlich zu machen, hat sich ein Verein von Polen gebildet, welcher sich Gesellschaft zur Unterstützung der studirenden Jugend nennt. Der Verein zählt eine grosse Anzahl Mitglieder und diese steuern so reichlich zur Erreichung des aufgestellten Zweckes bei, dass nach dem Michaelisprogramm 88 junge Leute, die das Marien-Gymnasium besuchen, entweder ganz oder doch theilweise von dem Vereine erhalten werden. Dabei ist es auffallend, dass Clerus und die höhern Stände der Polen ganz gemeinsam handeln. Letztere erkennen jetzt in der Belebung und Hebung des religiösen Cultus eine Hauptstütze für ihre nie rastenden nationalen Bestrebungen.

Provinz Brandenburg. Alle Lehrer, welche theils die „preussische Volksschulzeitung," theils die „vossische" benutzten, um ihre Leiden, Wünsche und Bedürfnisse öffentlich zu besprechen, sind im September von der Schuldeputation vor dergleichen Theilnahme an der Tagespresse ernstlich gewarnt, und es ist ihnen dabei eröffnet worden, dass fernere Publicationen der Art Amtsentsetzung zur Folge haben werden. Das beste Mittel diesen Klagen zu begegnen, wäre wohl gewesen, den Grund derselben zu entfernen; allein dieser besteht in vollem Maasse fort, und auch ausserdem gibt es noch viel zu wünschen und zu bitten. Um nur ein Beispiel anzuführen, so sollte neulich ein Volksschullehrer, ein Vater von 6 Kinder, der nun schon 12 Jahre lang für monatlich acht Thaler täglich 5, 6, 7 Stunden Unterricht gibt, zu dem Jubiläum seines Schulvorstehers geladen werden; aber der Vorsteher corrigirte sich in Gegenwart des Unglücklichen und sagte ihm, er könnte doch wohl nicht erscheinen, da es ihm an gehöriger Kleidung fehlen würde.

II. Sachsen.

1. *Königreich Sachsen.*

Am 7. September dieses Jahres hat sich zu Schwarzenberg ein „obererzgebirgischer Missionsverein“ gebildet, dessen Zweck ist, junge Landsleute zu unterstützen, welche als Lehrer und Prediger zu den deutschen protestantischen Gemeinden Nordamerika's, die noch keine Schule und Kirche haben, zu gehen bereit sind. Der Plan erfreut sich gewiss der Theilnahme jedes, welcher weiss, wie viele wohlbegabte Männer nach ihren Universitätsjahren dadurch zu Grunde gehen, dass sie sich zu Hauslehrern und dergleichen hergeben müssen. In Amerika wird der Charakter gebildet werden, und die Colonieen werden durch diese Lehrer und Prediger, wie durch ein geistiges Band, an Deutschland angeknüpft werden.

2. *Grossherzogthum Weimar.*

Am 18. und 19. October beging das Gymnasium in Eisenach die dreihundertjährige Jubelfeier ihrer Erhebung zur Landesschule. Von den Gratulationsschriften ist uns nur eine zugekommen, nämlich: De decretis Amphictyonum quae apud Demosthenem reperiuntur commentatio qua illustrissimo gymnasio Isenacensium tertia saecularia pie gratulatur Friedericus Franke, Vimariensis. Lipsiae sumtibus W. Einhorni. 1844.

IV. Norddeutsche Staaten.

3. *Grossherzogthum Oldenburg.*

Am ersten und zweiten October hielt der Verein norddeutscher Philologen und Schulmänner unter dem Vorsitze des Rector Dr. *Meyer* von Eutin seine eilfte Sitzung, welche ziemlich zahlreich besucht war, obgleich man befürchtet hatte, dass die gleichzeitige Dresdener Versammlung der Philologen manchen sonstigen Besucher abhalten würde. Der Grund dieses Besuchs liegt wohl auch mit in dem besondern Charakter dieses Vereins, der manchen anzog. Während der grosse Verein der Philologen nach der Stellung seiner Mitglieder hauptsächlich die Wissenschaft an sich beachtet und sich wenig auf das praktische Feld der Pädagogik herablässt, hat der norddeutsche Philologenverein hauptsächlich einen pädagogischen localen Charakter und sucht, immer mit besonderer Rücksichtnahme auf die Localität, die durch die Wissenschaft gewonnenen Resultate der Schule anzupassen. Da nun die Versammlungsörter dieses Vereins sich über eine kleinere Gegend ausbreiten, so sind die Besucher auch fast immer dieselben, und es findet daher unter ihnen eine grössere Freundschaft und Gemüthlichkeit statt, als dieses bei den stets wechselnden Besuchern des grossen Vereins möglich ist. Herr Rector *Meyer* eröffnete am 1. October die Sitzung mit einem an sich interessanten Vortrage über das Verhältniss der modernen zur antiken Erziehung, welcher durch die geistreiche Behandlung des Präsidenten noch anziehender wurde und Gegenwart und Vergangenheit vermittelte. Ueber den Gegenstand entspann sich eine lebhafte Besprechung, an welcher besonders Conrector *Lucht* aus Glückstadt und Oberlehrer Dr. *Dippe* aus Schwerin Theil nahmen. Darauf hielt Dr. *Pansch* aus Eutin einen Vortrag über die Behandlung der lateinischen Grammatik und nahm dabei besonders auf Madwigs lateinische Grammatik Rücksicht. Es wurde eine klare, gedrängte Uebersicht über die Bestrebungen und Leistungen auf diesem Gebiete gegeben und an Madwig zwar die scharfe Auffassung im Einzelnen anerkannt, aber doch im Allgemeinen der ächt wissenschaftliche Geist vermisst. Diese Fehler wurden auch gerügt, als man zur weitern Besprechung überging. In der Nachmittagssitzung kamen 2 Vorträge von allgemeinerm pädagogischen Interesse vor, nämlich Dr. *Brummerstadt* aus Rostock las eine Abhandlung des *Dr. v. Gruber* aus Stralsund vor, in welcher dieser seine Bemerkungen über die Ruthardt'sche Methode darlegte. In der weitern Besprechung dieses Vortrags trat die Ansicht einzelner deutlich hervor, dass sie ziemlich genügend und zweckmässig sei und wohl auch gute Erfolge haben werde, wenn sie von passenden Lehrern angewendet würde. Der Vortrag des Mathematikers *Bobertag* aus Eutin über einige Ursachen, aus welchen der

mathematische Unterricht noch nicht auf allen Schulen die ihm gebührende Stellung einnimmt und den gewünschten Erfolg hat, wurde nicht weiter besprochen, sondern die Discussion über ihn der mathematischen Section aufgespart, welche den nächsten Tag zusammentreten sollte.

In der Sitzung, welche den 2. October stattfand, wurden zwei Vorträge von allgemeinem pädagogischen Interesse gehalten, nämlich Dr. *Jacob* aus Lübeck redete über einige noch weniger beachtete Vortheile, welche das Lateinschreiben als Bildungsmittel gewährt. Der Redner empfahl das Uebersetzen aus deutschen Classikern und zeigte an Lessings Laokoon, wie er diese behandelt haben will. Diese Behandlung setzt ein sehr feines Sprachgefühl und genaues Studium des Schriftstellers voraus, welcher übersetzt werden soll; denn es soll, bevor der Schüler an das Uebersetzen geht, ihm die besondere Ausdrucksweise des Schriftstellers deutlich gemacht und ihm nur die Auffindung des entsprechenden lateinischen Ausdrucks überlassen werden. Da durch diese Methode die Selbstthätigkeit des Schülers in hohem Grade belebt und die blos wörtliche Uebersetzung vermieden wird, so fand sie allgemeinen Beifall. Später trug Director *Jungclaussen* aus Schleswig noch vor über die Behandlung der neuern Sprachen auf Gymnasien, und forderte bei dieser Gelegenheit, dass zur Erlangung der Sprechfertigkeit irgend ein Gegenstand des Gymnasialunterrichts, etwa die Geschichte, in einer neuern Sprache vorgetragen werden möchte.

Am ersten Tage wurden überdies zwei strenger wissenschaftliche Gegenstände behandelt; nämlich der Director *Wex* aus Schwerin gab eine Kritik der Handschriften von Tacitus Agricola und trug einige Conjecturen über verdorbene Stellen vor. Die geistreiche Behandlung des Stoffes in freier Rede gewann alle für den Gegenstand, und die besonders von Professor *Classen* aus Lübeck gegen Einzelnes erhobene Opposition war nicht minder anziehend. Der Schluss des ersten Tages wurde durch einen Vortrag des Gymnasiallehrers *Hausdörffer* aus Eutin über die Geschichtschreibung des Polybius gemacht. Er zeigte, wie sich Polybius in der Bewegung seiner Zeit gebildet, seine Weltanschauung gewonnen habe, und wie seine Geschichte insofern den Namen eines Kunstwerkes verdiene, als seine Weltanschauung sie in allen Theilen als Lebenssaft durchdringe und sich in ihr abspiegele. Die weitere Besprechung musste aus Mangel an Zeit unterbrochen werden. — Auch in der Sitzung des zweiten Tages kamen zwei gelehrte Gegenstände vor, nämlich der Director *Eggers* aus Altona trug eine ihm eigenthümliche Theorie der griechischen Präpositionen vor, und zum Schluss sprach Dr. *Brummerstädt* aus Rostock über die Entwickelung der Schicksalsidee bei den griechischen Tragikern.

Wir übergehen die Empfangsfeierlichkeit und die Lustpartieen, welche veranstaltet wurden und bemerken nur, dass zum nächsten Versammlungsorte Glückstadt und zu Vorstehern der Versammlung Rector *Horn* und Conrector *Lucht* erwählt worden sind.

4. Herzogthum Braunschweig.

Am 16. October wurde in Schöppenstedt eine Ackerbauschule eröffnet. Diese Anstalt, welche bereits 25 Zöglinge zählt, hat die gründliche Ausbildung von Bauersöhnen für ihren künftigen landwirthschaflichen Beruf zum Zweck.

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

Statistisches über die Hochschulen und Akademieen in der Schweiz. In dem Verwaltungsberichte für 1843 giebt **Basel** die Zahl der immatriculirten Studirenden für den Winter auf 38 an, wozu noch 25 nicht Immatriculirte zu zählen sind, für den Sommer auf 39 Immatriculirte und 45 nicht Immatriculirte. Im Ganzen waren also im Winter 63, im Sommer 84 Studirende. — **Waadt** giebt in seinem

compte rendu für 1841 die Zahl der an der dortigen Akademie Studirenden auf 113 an; nach dem folgenden Bericht für 1843 belief sich die Zahl der Studirenden im Jahre 1842 auf 124 und im Jahre 1843 auf 163, doch wird dabei bemerkt, dass manche mitgezählt wären, die vielleicht nicht mehr in Lausanne anwesend wären, und daher von der genannten Zahl abgezogen werden müssten. Ueberdies sind in den angeführten Zahlen neben den eigentlichen Studenten auch die Externes (blose Zuhörer, die nicht zu den Studirenden gehören?) mitenthalten, und diese betrugen im Jahr 1841, 44 im Jahr 1843, aber 85. Nach dem compte rendu von 1842 zählte **Genf** im Winter $18^{41}/_{42}$ 137 Studirende, wozu noch 94 Externes kamen, also 231; im Sommer 1842 aber 130 Studirende und 61 Externes, so dass die Gesammtzahl 191 war. An der Universität **Zürich** studirten im Sommersemester 1840 Immatriculirte 109 (52 Züricher, 37 Schweizer aus andern Cantonen, 20 Ausländer) und 27 nicht Immatriculirte, also im Ganzen 136; im Wintersemester $18^{40}/_{41}$ 105 Immatriculirte (nämlich 46 Züricher, 40 Schweizer aus andern Cantonen und 19 Ausländer) und 22 nicht Immatriculirte, also im Ganzen 127. Nach dem Verwaltungsbericht von 1842 waren im Sommersemester 113 immatriculirte (55 Züricher, 46 Schweizer aus andern Cantonen und 12 Ausländer) und 22 nicht immatriculirte Zuhörer, im Ganzen 135; im Winter $18^{42}/_{43}$ war die Zahl der Immatriculirten 118 (nämlich 52 Züricher, 56 andre Schweizer und 10 Ausländer), wozu noch 22 nicht immatriculirte Zuhörer kamen, so dass die Gesammtzahl 140 war. Nach dem Verwaltungsberichte für das Jahr 1843 zählte man im Sommersemester 1843 154 immatriculirte (nämlich 71 Züricher, 65 andere Schweizer und 18 Ausländer) und 23 nicht immatriculirte Zuhörer, also im Ganzen 117; im Wintersemester $18^{43}/_{44}$ aber waren 148 Immatriculirte (64 Züricher, 68 Schweizer aus andern Cantonen und 16 Ausländer) und 34 nicht immatriculirte Zuhörer, im Ganzen 182. In **Bern** studirten nach den Verwaltungsberichten der verschiedenen Jahre die grösste Anzahl der Studirenden, nämlich:

im Sommer 1840	waren	234	Studirende,	worunter	180	Immatriculirte.
im Winter $18^{41}/_{42}$	„	215	„	„	165	„
im Sommer 1842	„	202	„	„	170	„
im Winter $18^{42}/_{43}$	„	236	„	„	205	„
im Sommer 1843	„	236	„	„	213	„
im Winter $18^{43}/_{44}$	„	237	„	„	191	„

Für das Wintersemester $18^{44}/_{45}$ werden in Bern angekündigt 16 theologische Vorlesungen von 2 ordentlichen, 3 ausserordentlichen Professoren und einem Docenten; 13 juristische und staatswissenschaftliche Vorlesungen von einem ordentlichen, 3 ausserordentlichen Professoren und 2 Docenten; 29 Vorlesungen über Menschenheilkunde von 4 ordentlichen, 5 ausserordentlichen Professoren und 4 Docenten; 13 Vorlesungen über Thierheilkunde von 4 ausserordentlichen Professoren; 39 Vorlesungen in der philosophischen Facultät von 4 ordentlichen, 10 ausserordentlichen Professoren und 3 Docenten. Unter diesen Vorlesungen der philosophischen Facultät betreffen 5 die Philosophie, 8 die Philologie, 4 die neuern Sprachen, 3 die Geschichte, 6 die Mathematik, 4 Physik und Chemie, 4 die Naturgeschichte, 1 die Forstwissenschaft, 2 die Taktik, 2 das Malen und Zeichnen. Dem Katalog drr Vorlesungen ist eine Abhandlung des Dr. Karl W. Müller: de Brunone Florentino, historico saeculi decimi tertii vorgedruckt, und zwei Muster der Darstellungsweise dieses Bruno gegeben. Das erste Fragment bezieht sich auf den Untergang der Hohenstaufen und enthält viele sonst nicht vorkommende Nachrichten; das zweite auf die älteste Geschichte der Britannier und stimmt im Ganzen mit der Erzählung des Galfredus Monumetensis überein.

Uebrigens erlitt die Universität Bern einen äusserst schmerzlichen Verlust. Es starb nämlich am 21. September der ordentliche Professor der Theologie Dr. Samuel *Lutz*. Er war geboren in Bern im Jahr 1785, Sohn des Malers Johann Jakob Lutz, der schon 1791 in dem 6ten Lebensjahre

seines Sohnes starb, ohne einiges Vermögen zu hinterlassen. In seinem 10ten Jahre wurde Samuel Lutz in das Waisenhaus der Stadt Bern aufgenommen und zeichnete sich hier durch Charakterfestigkeit und einen angestrengten Fleiss aus, der in gleicher Weise der Mathematik und den philologischen Studien sich zuwendete, aber man ahnete damals noch gar nicht, was in dem Knaben lag, da er sich spät durch die Macht der Verhältnisse entwickelte. Im Jahr 1801 trat er in das Gymnasium ein und hatte ausser den andern Lasten auch noch die Missgunst seines Lehrers zu ertragen, liess sich jedoch dadurch weder abschrecken, noch in seinen Studien hemmen und gieng im Jahr 1804 auf die damalige Akademie in Bern über, um sich dem Studium der Theologie zu widmen. Selbst noch Schüler, musste er, um seinen Lebensunterhalt zu gewinnen, andere unterrichten, aber er arbeitete dabei mit eisernem Fleisse, und nachdem er eine Zeitlang mit grossem Eifer die Mathematik studirt hatte, wendete er sich der Philologie und dem Bibelstudium zu. Bald sah er wegen seiner häuslichen Verhältnisse sich genöthigt die Stelle eines Elementarlehrers zu übernehmen, und obgleich er dadurch für seine eigentliche Bildung viele Zeit verlor, so wurde ihm doch das strenge wissenschaftliche Studium nur um so werther, und es brachen in diesem Drange der Verhältnisse die Keime seiner ernsten männlichen Eigenschaften, namentlich der strengen Selbständigkeit sichtbar hervor. Nachdem er die theologischen Examina mit Auszeichnung bestanden hatte, wurde er im Jahre 1810 unter die Candidaten des Predigtamts aufgenommen, und ein Jahr später verschaffte ihm ein Staatsstipendium die Mittel eine deutsche Universität zu beziehen. Er begab sich zuerst nach Tübingen, hörte da besonders den Kanzler *Schnurrer* über hebräische Sprache und andre semitische Dialekte, und den jüngern *Bengel* und die beiden *Flatt* über Theologie, setzte seine philologischen Studien fort und machte mit der Kantischen Philosophie eine ziemlich genaue Bekanntschaft. Er, der an Kenntnissen Gereifte und jetzt zum erstenmal von Sorgen für seinen Unterhalt Befreite, sammelte hier durch das anhaltendste Studium und die lebhafteste Theilnahme an Disputationen und philologischen und theologischen Uebungen reiche Kenntnisse, und begab sich nach einem Aufenthalte von einem Jahre nach Göttingen, wo er sich jedoch weniger gefiel, sich aber eng an die beiden *Planck* anschloss. Mit gründlichen Kenntnissen und einem gereiften Urtheil kehrte er nach einem halbjährigen Aufenthalt in Göttingen nach Bern zurück und wurde im Jahr 1812 zum Professor (d. i. Director) Gymnasii ernannt. Nicht nur wissenschaftlich wirkte er sehr anregend, sondern durch seine charaktervolle Persönlichkeit übte er auch einen Einfluss auf die Schüler aus, wie selten ein Lehrer, und alle verehrten und liebten ihren „Profias," wie man ihn nannte. Von der gewonnenen Anerkennung nicht eingewiegt, arbeitete er rastlos fort, und fand in seinem Streben eine mächtige Anregung durch seinen Schwager *Gottlieb Ziegler* und den damaligen Berner, jetzt erlanger berühmten Philologen *Döderlein*. Wenn er nun gleich in Philologie und Bibelexegese fortstudirte und die hebräische Sprache in der sogenannten philologischen Abtheilung der Akademie lehrte, wenn er neben den Schulgeschäften auch manchem lernbegierigen Studirenden exegetische und isagogische Vorträge hielt; so nahm er doch auch an dem Schicksal seines Vaterlandes Theil und interessirte sich mit seinem Schwager und andern freisinnigen Männern lebhaft für die politische Umgestaltung der Schweiz. Dadurch kam er aber, wie durch seine ganze wissenschaftliche Richtung mit seinen Vorgesetzten in Conflict; und obgleich bei der im Jahr 1824 eintretenden Erledigung des Lehrstuhls der theologischen Exegese an der Akademie alle seine Schüler meinten, er werde diesen übertragen erhalten, so wurde ihm doch der Pfarrer *Stapfer*, ein zwar grundgelehrter, aber auf einem frühern wissenschaftlichen Standpunkte stehen gebliebener Mann vorgezogen. Da nun Lutz sah, dass er bei seinen wissenschaftlichen und sittlichen Bestrebungen stets von Neuem in Conflict mit seinen Vorgesetzten kommen werde, so strebte er nach einer Stellung, die ihm mehr

Freiheit gewähren könnte, dem Zuge seines Geistes zu folgen, und nahm im Jahr 1824 die Stelle eines Pfarrers bei der kleinen Landgemeinde Wynau an. Hier erwarb er sich nicht nur das Lob eines treuen und gewissenhaften Seelsorgers, sondern er verfolgte auch, zwar mit spärlichen Hülfsmitteln, aber mit desto fleissigerer Benutzung derselben dem Entwicklungsgange der theologischen Wissenschaft, und belebte die Pastoralvereinigungen durch manchen ausgezeichneten Vortrag. Im Herbst 1830 wurde seine erprobte Kraft für einen grössern Wirkungskreis berufen. Er wurde Pfarrer zu Bern an der Kirche zum heiligen Geist und seine Predigten zogen bald alle gebildeten Berner in jene Kirche. Im Jahr 1831 wurde er in das wichtige Tribunal des Oberehegerichts berufen; das Zutrauen, welches er genoss, veranlasste, dass ihm die Predigt übertragen wurde, welche den Sitzungen des Verfassungsraths, der das neue Grundgesetz des Cantons Bern entwarf, als religiöse Einleitung vorausging, und im Herbst 1831 erwählte ihn der Grosse Rath zu einem Mitgliede des neu errichteten Erziehungsdepartements. In dieser Eigenschaft nahm er an der Errichtung der Hochschule und an der umfassenden und schwierigen Organisation des Berner Unterrichtswesens lebhaften Antheil. Nach kurzer Verwaltung der Predigerstelle zum heiligen Geist wurde er im Jahr 1832 Professor der Exegese an der Akademie, und gieng, da die Akademie zu einer Universität erweitert wurde, im Jahr 1834 in gleicher Eigenschaft an diese über. Hier wirkte er ebenso anregend, wie früher am Gymnasium. Bei seinen exegetischen Vorträgen war es ihm nicht einzig darum zu thun, eine vorliegende biblische Schrift zum Verständniss der Zuhörer zu bringen; sondern er strebte hauptsächlich darnach, durch seine Vorträge die Fähigkeit selbständigen Exegesirens in den Studirenden zu wecken und auszubilden. Seine Lehrweise war daher ganz eigentlich eine exegetische Hodegetik. Er wollte nicht blos eine gewisse, oft eigenthümliche, stets aber mit Selbständigkeit von seinen Vorgängern aufgenommene und verarbeitete Erklärung rechtfertigen, sondern den gesammten Gedankenprocess, durch welchen die Auslegung in seinem Geiste zu Stande gekommen war, in genetischer Weise den Zuhörern vorlegen. Jeder einzelne Abschnitt, jede wichtigere Stelle wurde zum Anlass genommen, um an ihr die Grundsätze einer gesunden Hermeneutik praktisch zu verdeutlichen, und seine Kritik der Vorgänger beruhte auf keiner andern Absicht, als auch hierin die Licht- und Schattenseiten in der Anwendung des hermeneutischen Princips zur Erscheinung zu bringen. Cursorische Vorträge waren also die seinigen nicht, und er brauchte verhältnissmässig viel Zeit. Seine exegetische Methode verstand er in besondern Vorlesungen über Hermeneutik trefflich in ein System von Regeln zu bringen. Lutz besass neben einem rastlosen Forschungstriebe und einer grossen Anspruchlosigkeit eine auffallende Unlust an schriftlichem Gedankenausdruck und schriftstellerischer Thätigkeit. Ausser einigen gedruckten Predigten und Reden ist daher nur wenig von ihm gedruckt, nämlich 1) eine von ihm im Jahr 1812 bei dem Antritt seiner Stelle eines Professoris Gymnasii geschriebene lateinische Abhandlung: Comparatio Livii et Taciti, 2) ein Programm der Hochschule vom Jahr 1836: Curae exegeticae in quaedam proverbiorum Salomonis loca, welches viele schätzbare exegetische Bemerkungen enthält. 3) Ein Gutachten über die Petition der Dissenter um Cultusfreiheit. Dies ist abgedruckt in *Rheinwalds* Acta historico-ecclesiastica sec. XIX. Jahrgang 1837 und wird in der Berliner litterarischen Zeitung 1841 Nro. 13. als ein Muster von Ruhe, Mässigung und Pastoralweisheit bezeichnet. Endlich war Lutz thätig bei der Ausarbeitung der 4ten Ausgabe von *Usteri's*, Entwicklung des paulinischen Lehrbegriffs. Mehrere Freunde des Verstorbenen sind beschäftigt, dasjenige aus seinem litterarischen Nachlass auszuwählen, was besonders des Drucks werth ist, und werden es in Kurzem erscheinen lassen. Ausführlichere Nachrichten über den Verstorbenen findet man 1) in: Gedächtnissrede auf den hochwürdigen, seligen Johann Ludwig Samuel Lutz, gehalten bei seiner Leichenfeier von Karl Baggesen, Bern, Haller'sche Buchdruckerei; und 2) in:

der selige Doctor und Professor Joh. Ludwig Samuel Lutz in Bern, ein theologisches Charakterbild. Gezeichnet von Dr. Karl Bernhard Hundeshagen, Professor. Bern. Ebenda.

1. Zürich.

Mitte des Augusts. Die meisten Studirenden der Theologie an der Züricher Hochschule haben eine Petition bei dem Erziehungsrathe eingereicht, in welcher sie denselben bitten von der beabsichtigten Berufung des Licentiaten und Privatdocenten der Theologie in Erlangen *Ebrard* abzustehen. Als Gründe dieser Bitte werden angeführt, dass Herr Ebrard durch die Richtung, welche er in der Theologie einschlage, das Wohl der Hochschule gefährden werde, und die Studirenden einen Lehrer von dieser Farbe nur mit Misstrauen aufnehmen könnten. Der Erziehungsrath soll diese Petition durch Mehrheit der Stimmen desshalb zurückgewiesen haben, weil es den Studirenden nicht zukomme über Berufung von Professoren zu petitioniren. Montag den 19. August war nun die erste Section des Erziehungsraths unter dem Präsidium des Professor Fäsi versammelt, um für die folgende Plenarsitzung des Erziehungsrathes einen Vorschlag zur Besetzung der erledigten ausserordentlichen Professur in der theologischen Facultät zu berathen. Alle Stimmen mit Ausnahme der des Herrn Dr. Nägeli vereinigten sich auf H. Ebrard, worüber sich in einigen Züricher Zeitungen Unwille aussprach und die Wahl ein betrübender Ereigniss genannt wurde. In der Plenarsitzung des Erziehungsrathes soll nun die Behandlung dieses Vorschlags der ersten Section hauptsächlich aus dem Grunde eine sehr lebhafte Discussion verursacht haben, weil man sich von Seiten der Majorität der ersten Section weigerte, einige die Unterhandlungen mit H. Ebrard betreffende Aktenstücke vorzulegen; der Vorschlag der ersten Section wurde jedoch mit einer Mehrheit von 6 gegen 3 Stimmen angenommen. Gegen die Berufung stimmten der Regierungsrath Dr. Zehender, Dr. Nägeli und Theiler-Ulrich. Der Regierungsrath hat die Berufung des H. Ebrard genehmigt, und die Studenten sollen sowohl durch die Antrittsrede als durch das folgende umsichtige Benehmen Herrn Ebrard's schon mehr oder minder für ihn gewonnen sein.

2. Bern.

(Ultramontane Einflüsse in Pruntrut). Die Pläne der jesuitischen Partei, welche die Gauen der Schweiz durchzieht, die Seelen der katholischen Bevölkerung mit jenem finstern Hass gegen anders Glaubende erfüllt und nun schon zweimal in kurzer Zeit den Bürgerkrieg entzündet und das Vergiessen von Bürgerblut verursacht hat, waren bis jetzt deshalb nicht gegen Bern und seine reformirte Bevölkerung gerichtet, weil die Jesuiten und ihre Freunde wissen konnten, dass sie von der Regierung Bern ein kräftiges Auftreten gegen jene Pläne zu erwarten hätten. Durch die andern Siege gewann jedoch die Partei Muth, und versuchte da einen Angriff, wo sie zuerst auf Empfänglichkeit und Unterstützung glaubte rechnen zu können, nämlich bei der katholischen Bevölkerung des Jura; allein auffallend ist es dabei, dass sie nicht bei den gemeinen schlichten Landbewohnern, sondern gerade bei einem Theile der Bürger von Pruntrut Eingang fand. Von dem Bürgerrathe wurde eine Bittschrift eingereicht, in welcher man die Regierung in Bern aufforderte, die Leitung des Collége in Pruntrut einem katholischen Geistlichen zu übergeben, und zugleich versicherte, die ganze katholische Bevölkerung wünsche dies und werde in gleichem Sinne Bittschriften einreichen. Allein nicht einmal die Bevölkerung in der nächsten Umgebung Pruntruts, geschweige denn andre Gemeinden schlossen sich diesem Gesuche an. Dieses Collége in Pruntrut ist nun der Punct, in welchem die Jesuiten mit ihren verderblichen Plänen festen Fuss zu fassen suchten. Sie glaubten dieses dadurch zu erreichen, dass sie Unordnungen in demselben erzeugten und dadurch die gegenwärtige Einrichtung desselben verdächtigten, und bereits auf dem Freischiessen in Basel soll von diesen bevorstehenden Unruhen gesprochen worden sein. Dieses Collége erhält von dem Staate eine nicht unbedeutende Unterstützung, wird durch einen aus 8 Mitgliedern bestehenden

Verwaltungsrath geleitet, dessen Präsident der Regierungsstatthalter (Choffat) ist, hat einen Director des Collegiums *(Dupasquier)*, einen des Pensionats *(Durand)* und ausserdem etwa 8 Lehrer. Obgleich nun bei den Prüfungen der andern Progymnasien der Republik Bern, welche eine Unterstützung vom Staate beziehen, stets eine vom Erziehungsdepartement ernannte Commission gegenwärtig ist, so war dieses doch seit mehreren Jahren in Pruntrut nicht geschehen. Als nun Herr Regierungsrath und Vicepräsident des Erziehungsdepartements, *Schneider*, im Juni in Pruntrut war, um mit Herrn *Feune* von Delsberg und Herrn *Moschard*, reformirtem Pfarrer in Münster, gewisse Prüfungen zu beaufsichtigen, hatte man gegen ihn den Wunsch geäussert, es möge doch in diesem Jahre das Collège streng geprüft werden, damit man erfahre, was man von der Beschuldigung zu halten habe, welche die „Union," — eine berüchtigte Zeitung der Jesuitenpartei, — oft vorbringe, dass das Collège gar nichts mehr leiste. Herr *Schneider* forderte diejenigen, welche diesen Wunsch aussprachen, auf, dass sie die Prüfungen nur zur rechten Zeit dem Erziehungsdepartement anzeigen möchten, damit dieses ebenso nach Pruntrut eine Prüfungscommission absende, wie dieses jährlich bei dem Examen der Progymnasien in Biel und Thun geschehe. Als nun Herr Director *Dupasquier* im Juli dem Erziehungsdepartement die Anzeige machte, dass die Prüfungen vom 2. bis 10. August stattfinden würden, so ernannte dasselbe am 25. Juli zu Prüfungscommissären dieselben Männer, welche im Juni die Prüfungen geleitet hatten, nämlich die Herren Regierungsrath *Schneider*, *Feune* und *Moschard*. Am 26. Juli wurde die Commission mit Herrn Professor Dr. Bernhard *Studer* vermehrt, welcher schon im Jahr 1833 mit dem damaligen Professor Gymnasii *Usteri* eine Visitation des Collège in Pruntrut vorgenommen hatte, und da H. Studer die Wahl nicht annahm, so ernannte man Herrn Vicar *Bernard*, so dass, als auch H. RR. *Schneider* ablehnte, die Commision aus den Herrn *Feune*, *Moschard* und *Bernard*, also aus einem Katholiken und 2 reformirten Geistlichen bestand, von welchen der eine *(Moschard)* sich sowohl durch seine allgemeine wissenschaftliche Bildung auszeichnet, als auch wegen seiner wahrhaft christlichen Duldsamkeit allgemeine Achtung verdient. — Die Abwesenheit des Herrn *Choffat*, Regierungstatthalters und Präsidenten des Verwaltungsraths von Pruntrut, und die Unvorsichtigkeit des Amtsverwesers gaben der jesuitischen Partei eine erwünschte Gelegenheit, die schon vorausverkündigten Unruhen zu erzeugen. Zwei Schreiben vom 25. und 29. Juli an den Verwaltungsrath gerichtet, blieben auf dem Regierungsstatthalteramte liegen. Allein Herr *Dupasquier* hatte ein an ihn gerichtetes, die Prüfungen betreffendes Schreiben vom 25. Juli dem Amtspräfect mitgetheilt, und von einem zweiten Schreiben vom 29. Juli ein Duplicat dem Herrn Vicepräsidenten des Verwaltungsraths *Moritz* bereits am 31. Juli übergeben, damit dieser das für die Examina Nothwendige verfüge. Da nun gleich in dieser Weise der Verwaltungsrath bereits am 31. Juli von den Prüfungen in Kenntniss gesetzt war, so beschloss er doch in einer Versammlung am 2. August, als die Prüfungen begannen, denselben nicht beizuwohnen. „Weil er keine Kenntniss von den Schritten habe, durch welche die Prüfungscommission hervorgerufen worden sei und er über dieselbe keine officielle Anzeige erhalten habe, so glaube er bei dem Examen nicht erscheinen zu sollen." Das Schreiben, in welchem diese Nachricht dem Director mitgetheilt wird, ist vom Nachmittag des 2. Augusts datirt. Nachdem dieser Beschluss bereits gefasst war, ging Herr *Durand* auf das Regierungstatthalteramt, erkundigte sich nach eingegangenen Schreiben und fand das vom 29. Juli datirte und an den Verwaltungsrath gerichtete des Erziehungsdepartements vor. Er liess eine Abschrift davon machen, übergab diese dem Vicepräsidenten des Verwaltungsraths und bat ihn, er möge den Verwaltungsrath von Neuem versammeln. So war also Herr Moritz von den officiellen Schritten in Kenntniss gesetzt, allein er that nichts, um den übereilten Beschluss aufzuheben. Taugte er doch vortrefflich zu den Plänen jener jesuitischen Partei, in deren Blatte der „Union" an demselben

Tage die Nachricht stand: „Es verbreitet sich durch unsere Stadt das Gerücht, dass zwei protestantische Geistliche von Bern abgeschickt worden sind, um die Prüfungen am katholischen Collegium in Pruntrut vorzunehmen. Wir übergehen das öffentliche Urtheil über die Klugheit, Zartheit und Ziemlichkeit dieses Schrittes.“ Angeblich war also nichts anders, als verletzte Eitelkeit der Grund dieses nicht nur tadelnswerthen, sondern sogar strafbaren Schrittes des Verwaltungsrathes, und diesen Grund schützt auch Herr Moritz in einer öffentlich von ihm abgegebenen Erklärung vor. * Obgleich nun nur ein Mitglied des Verwaltungsraths anwesend war, nämlich der würdige Herr Decan Varé, so wurden doch die Prüfungen am 2. und 3. August vorgenommen und giengen ohne Störungen vorüber. Am 2. August Abends kehrte nun der Herr Regierungsstatthalter *Choffat* nach längerer Abwesenheit nach Pruntrut zurück, fand auf seinem Bureau die Schreiben des Erziehungsdepartements vom 25. und 29. Juli vor, übernahm aber die Leitung der Geschäfte erst am 3. August. Montag den 5. August wurden nun die Folgen des Wegbleibens vom Verwaltungsrathe sichtbar. Der Schüler *Vallat* nämlich sagte zum Director *Dupasquier*: da der Verwaltungsrath es unter seiner Würde hält den Prüfungen beizuwohnen (dédaignant assister), so sehen wir nicht ein, für wen und warum wir arbeiten sollen. Wir glauben daher die Prüfungen unterbrechen zu müssen.“ Aller Vorstellungen Herrn *Dubasquier's* ungeachtet gieng *Vallat* mit mehrern andern Schülern fort, aber dennoch fanden die Examina mit der kleinen Anzahl der anwesenden Schüler statt. Die übrigen Schüler durchzogen die Stadt indem sie schrieen: A bas le directeur! à bas Dupasquier! à bas la directrice! à bas le collége! Abgeordnete von ihnen begaben sich auf das Büreau der „Union,“ wo sie eine Protestation gegen die Prüfungen niederlegten und darin sagten, das sie in den Mitgliedern der Prüfungscommission einen hinlänglichen Grund erblickten, um sich laut auszusprechen. ** An demselben Tage richteten sie auch an den Verwaltungsrath einen Brief, in welchem sie sagen, dass weil der Verwaltungsrath nicht bei den Prüfungen erschienen sei, sie sich denselben auch nicht hätten unterziehen wollen. Man habe wohl auch

* Herr Moritz erklärt nämlich wörtlich: „da der Verwaltungsrath von der Anwesenheit der Abgeordneten des Erziehungsdepartements nicht unterrichtet war, so hielt er es unter seiner Würde zu erscheinen, bis er von denselben benachrichtigt sein würde. Aus diesem Grunde war er die zwei ersten Tage nicht anwesend; aber sobald er Kenntniss davon erhielt, was am zweiten Tage geschah, erklärte er, dass er beiwohnen werde, was in der That am Montage geschah. Der Brief des Erziehungsdepartements, welcher die Ankunft der Abgeordneten anzeigt, ist vom 29. Juli datirt, kam aber erst am 1. August des Morgens in Pruntrut an und gelangte an mich erst am 2. August Abends um 8 Uhr, folglich nach dem Anfange der Prüfungen und nach der Ankunft eines der Abgeordneten u. s. w.“ Wenn also der Brief den 2. August am Abend in die Hände des Herrn Moritz kam, warum benachrichtigte er die Mitglieder des Verwaltungsrathes nicht sogleich davon? Warum war den Samstag keine Sitzung? und warum nahm der Verwaltungsrath nicht schon an diesem Tage an den Prüfungen Theil, sondern erst am Montag den 5ten, als sein Wegbleiben die traurigen (oder erwünschten?) Früchte getragen hatte?

** Wir entnehmen diese Erklärung der Nr. 63. der „Union,“ wo sie auf der 252 Seite steht: Les intérêts religieux et les croyances sont le premier élément moral des populations. Que dire de ce sentiment généreux, où le trouve-t-on ardent et porté à la vertu, lorsque l'éducation reçoit des atteintes graves dans ce principe vital? Les élèves du collège de Porrentruy ont voulu prouver qu'ils tiennent encore aux einseignemens qui ont été les premières leçons de leur jeunesse, et ils ont vu dans le refus de l'administration d'assister aux examens de l'année courante, ils ont vu dans le choix du personnel de l'inspection un motif suffisant pour se déclarer hautement,

mit mehr Vorsicht in der Wahl der Prüfungscommissäre, die von Bern gesendet worden seien, verfahren können. Sie erblickten darin einen Fehler, der nicht entschuldigt werden könnte, und den sie ganz auf den Director Dupasquier werfen müssten. Sie würden keine Uebung weiter vornehmen, bevor ein andres Haupt der Anstalt eingesetzt und weise Maassregeln ergriffen wären, welche für den guten Erfolg der öffentlichen Erziehung und dadurch für das Glück und die Grösse des Vaterlands Gewähr leisteten. Unterzeichnet ist dieses Actenstück von den Schülern der Rhetorik und Humanität, ausgenommen einen protestantischen Schüler. *

---

dans la matinée du lundi, les classes des rhétorique et d'humanités ont donné le signal en refusant de suivre aucun exercice, avant la décision de l'administration, et la grande majorité des elèves a suivi leur exemple. Ce qu'attestent les élèves du collége de Porrentruy, dont les signatures suivent.

* Auch diesen Brief haben die Schüler zugleich mit einer andern Erklärung Dienstag den 6. August in der „Union" abdrucken lassen. Beides zusammen lautet folgendermassen: Après la démonstration non équivoque de la part des élèves du collège, quelques personnes intéressées à conserver l'agence de cet établissement ont voulu insinuer dans le public que les moteurs de cette manifestation avaient été assez lâches pour faire leur soumission dans une supplique pleine de bassesses. Eh bien, M. le rédacteur, ouvrez vos colonnes, nous vous en prions, à une lettres que nous avons envoyée hier, deux heures après notre manifestation, au conseil d'administration du collège, dans la personne de son président; cette lettre, que nous reproduisons textuellement, prouvera jusqu'à une pleine évidence que la peur ne nous a pas si subitement détournés d'une résolution dont nous avons calculé et pesé les conséquences. Et alors le ridicule viendra s'ajouter à la stupéfaction de nos fins politiques, dont la contenance nous inspirait hier plus de pitié que d'effroi.

De plus, pour repousser d'autres insinuation égalements fausses, nous declarons hautement qne personne ne nous a excités à une pareille demonstration; notre conscience seule nous a portes à agir dans l'intérêt du pays; non, ce n'est point une vaine comédie que nous avons jouées hier, pour baisser la toile ensuite et rentrer dans nos anciennes coulisses; c'est une résolution stable que nous avons prise, et d'ailleurs la lettre va le dire assez clairement.

Lettre au conseil d'administration du collége.

Messieurs,

Peut-être aurez-vous été grandement surpris, en voyant, ce matin, une troupe d'élèves du collége, constituant les principales classes, parcourir les rues en chantant, tandis que, suivant le programme, ils auraient dû être tout entiers adonnés à leurs compositions et à leurs examens.

Messieurs, nous vous prions d'être bien persuadés que jamais les élèves qui ont provoqué, soutenu et confirmé cette détermination n'ont agi ainsi que guidés par de graves motifs.

Pourquoi, messieurs, aurions nous consenti à nous livrer à de pénibles efforts, pourquoi aurions-nous subi de longues fatigues pour ne les voir suivis d'aucun résultat? Qui, messieurs, nous le déclarons hautement et sincérement, nous avons agi, et dans l'intérêt du pays, et dans celui de l'instruction publique, et conduits que nous sommes par le seul cri de notre conscience.

Nous avons été jetés dans le plus profond étonnement, en voyant que les membres de l'administration, nos honorables concitoyens, ont refusé de paraître aux exercices littéraires de la fin de l'année, et nous avons jugé qu'il y avait de graves raisons pour vous engager, messieurs, à une conduite pareille, et c'est ce motif-là qui nous a principalement guidés. Bien plus, nous avons estimé qu'on aurait pu agir avec plus de prudence dans le choix du personnel de l'in-

Am 5. August versammelte sich nun auch der Verwaltungsrath und beschloss wieder an den Prüfungen Theil zu nehmen, indem er anerkannte, dass das Missverständniss wegen der Mittheilung zweier Schreiben nur durch die Schuld des Amtsverwesers entstanden sei. Herr Regierungsstatthalter *Choffat* sendete nun im Namen des Verwaltungsrathes einen Brief an die betreffenden Schüler, in welchem sie aufgefordert wurden, um 2 Uhr im Collége zu erscheinen, allein nur wenige leisteten diesem Befehle Folge. Die Union erzählt nun den um 6. August vorgefallenen Unfug mit wahrhafter Freude. Weil nämlich keine Schüler erschienen, so wurde ein öffentlicher Ausrufer abgesendet, welcher durch die Strassen verkündigte: die Schüler wären aufgefordert um 2 Uhr im Collége zu erscheinen, ausserdem würden die Nichterscheinende auf eine schimpfliche Weise ausgestossen werden. Viele Gassenbuben verfolgten den Ausrufer mit ihrem Geschrei, und da auch die Schüler mit Gesängen, wie: Ah, ah, ah, valete studia etc. die Strassen durchzogen, so wurden Landjäger abgesendet und einer der Tumultuanten beim Kragen genommen, wobei die Bevölkerung sich sehr geneigt zeigte Widerstand zu leisten. Um 2 Uhr sangen die meisten Schüler auf den Strassen ihren Schulgesang und zwar, wie die „Union" versichert, unter dem Beifallsklatschen der ganzen Bevölkerung. Da auch jetzt nur etwa 15 Schüler in dem Gebäude des Collége erschienen, so erklärte man das Schuljahr für geschlossen, ohne dass, wie sonst, Preise wären vertheilt oder ein Schauspiel aufgeführt worden. Es wurde später noch Herr Regierungsrath Schneider nach Pruntrut abgesendet, um nachträglich die Examina zu leiten, allein er scheint dieses für unmöglich gehalten zu haben, und der Regierungsstatthalter erklärte daher, dass das Collége erst nach genau untersuchter Sache wieder eröffnet werden würde. Diese Untersuchungen hatten bereits am 5. begonnen und wurden am 6. fortgesetzt. Es zeigte sich dabei, dass alle diejenigen Schüler an dem Unfug Theil genommen hatten, welche in der Pension Hublart wohnen, wo auch 2 Lehrer, namentlich ein gewisser Burger * logiren. Unbetheiligt waren gerade die ältesten Schüler und hatten sich sogar zum Theil bemüht die jüngeren abzuhalten. Ein Schüler sagte aus, dass man schon am Sonntage von den bevorstehenden Unruhen gesprochen und ihn bedroht habe, wenn er zum Examen gienge. Dasselbe war auch bei andern Schülern geschehen. Es fand sich ferner,

---

spection envoyé de la capitale, et nous voyons en cela une faute inexcusable que nous rejetons tout entière sur son auteur, sur le directeur de cet établissement. Méprisant tous les avantages qu'on pourrait nous remettre en mémoire, sacrifiant tout ce qu'on pourrait opposer à notre résolution, nous refusons de reprendre aucun exercice avant qu'une décision émanée de l'autorité compétente n'ait changé le chef de l'établissement, et que de sages mesures n'assurent la prospérité de l'éducation publique, et par suite le bonheur et la grandeur de notre patrie.

Voilà, messieurs, le motif qui nous fait agir, voilà le motif qui nous a poussés à une pareille démonstration. A vous, messieurs, à vous le soin de relever cet établissement dans l'opinion publique, à vous d'entretenir des rapports avec l'Etat pour faire renaître la paix, la concorde dans notre Jura par une conduite patriotique et d'énergiques mesures.

Agréez, messieurs, etc. Les élèves de rhétorique et d'humanités, moins un élève de la partie protestante.

Porrentruy, 5. août 1844.

* Dieser Herr *Burger* hatte einen Schüler aufgefordert das Collége in Pruntrut zu verlassen, weil er an demselben zu Grunde gehen werde. — Wie übrigens diese Pension Hublart beschaffen ist, davon nur ein Beispiel. Die Schüler waren eines Abends in das Theater gegangen. Als sie aus demselben zurückkehrend an die Pension kamen und eintreten wollten, fanden sie dieselbe verschlossen, und da niemand auf sie hörte, mussten sie in einem Wirthshause schlafen.

dass eine Spottschrift gegen Dupasquier existire und unter den Schülern circulire, ohne dass von den Wühlern, die um dieselbe wussten, ernste Schritte wären gethan worden, um sie zu unterdrücken. Am 9. August zieht dann die „Union" auch mit mehr Bestimmtheit gegen den Director Dupasquier los. Sie fordert, dass man seinen, des Ausländers, unfähigen und unpassenden Händen die Direction nehmen und einem Geistlichen, achtungswerth durch sein Alter, seinen Charakter und seine Kenntnisse, anvertrauen sollte. * Ferner weisst sie, entgegen der schriftlichen Erklärung der Schüler, die Beschuldigung zurück, als wären die Schüler zu diesem Schritte durch religiöse Unduldsamkeit (par un sentiment d'intolérance religieuse) veranlasst worden. ** Die beiden Directoren gaben in Folge dieser Auftritte ihre Entlassung ein, und die Verhandlungen verzogen sich bis zum Ende des Augusts. Am 28. August endlich gieng die Verfügung der Regierung in Bezug auf diese Auftritte an den Regierungsstatthalter ab. Die 6 Unterzeichner der in der „Union" abgedruckten Erklärung, namentlich *Vallat*, *de Lestocq*, *Hornestein* u. s. w., werden aus dem Collège gestossen; und alle übrigen Schüler, welche an den Unordnungen Antheil genommen haben, können nur unter der Bedingung wieder aufgenommen werden, dass sie begleitet von ihren Eltern oder Vormündern binnen 8 Tagen ihre Reue über das Vorgefallene aussprechen und von Neuem Gehorsam angeloben. Die beiden Herrn Directoren *Dupasquier* und *Durand* werden von der Regierung eingeladen ihr Gesuch um Entlassung zurückzuziehen und haben diesem Wunsche der hohen Behörde auch entsprochen.

Weil es nun bei diesen Auftritten sichtbar geworden sein soll, dass einige Lehrer bei denselben nicht ganz unbetheiligt sind, so ist beschlossen worden, das ganze Collège in Pruntrut neu zu organisiren, und der Staat wird zu diesem Zwecke eine nicht unbedeutende Summe bewilligen; da sich aber auch das Gerücht verbreitet hat, dass die ausgestossenen Schüler nach Freiburg in das Pensionat der Jesuiten gegangen seien; so ist in dem Schoosse der Regierung von dem Herrn Regierungsrath *Weber* der Antrag gestellt worden, dass ein Gesetz gegeben werden möge, **dass kein in einer Jesuitenanstalt Gebildeter in der Republik Bern eine öffentliche Anstellung finden könnte.** Der Regierungsrath hat auch wirklich ein Gesetz nach dem Vorschlage des Herrn Regierungsrath Weber entworfen und legt es dem Grossen Rathe zur Bestätigung in folgender Form vor: Der Grosse Rath der Republik Bern, in Betracht: dass der Orden der Gesellschaft Jesu in der Schweiz sich immer mehr verbreitet und dadurch einen allzugrossen Einfluss gewinnt; dass die Lehren dieses Ordens mit der Verfassung unseres Cantons, sowie überhaupt mit den Grundsätzen jedes Freistaates unverträglich sind; dass demnach die Nothwendigkeit vorhanden ist, unser Gemeinwesen von dem verderblichen Einflusse dieses Ordens durch angemessene Maassregeln so viel möglich zu schützen, auf den Antrag des diplomatischen Departements und nach geschehener Vorberathung durch den Regierungsrath beschliesst:

1) Diejenigen, welche der Gesellschaft Jesu angehören, sowie diejenigen, welche ihre Studien ganz oder theilweise in den Anstalten dieser Gesellschaft machen werden, können in der Republik Bern keine Beamtung oder Anstellung erhalten, noch einen wissenschaftlichen Beruf, kraft eines Patentes ausüben.

---

* Unter diesem Geistlichen soll man einen Herrn *Buchwalder*, frühern Director der Anstalt und gegenwärtig Mitglied des Verwaltungsraths zu verstehen haben.

** Die „Union" vom 2. August war gerade über diese beiden protestantischen Geistlichen ausgebracht, und die Schüler reden wiederholt von den Mitgliedern der Prüfungscommission und erkennen in der Wahl derselben einen Fehler und einen Grund um sich laut auszusprechen.

2) Denjenigen, welche jetzt in den Anstalten der Gesellschaft Jesu ihre Studien angefangen haben, wird vom Datum dieses Decretes an gerechnet, eine 6 monatliche Frist eingeräumt, um diese Anstalten zu verlassen und ihre Studien anderswo fortzusetzen, widrigenfalls sie unter die Bestimmungen des obigen Artikels 1. fallen werden.

3) Der Regierungsrath ist mit der sofortigen Vollziehung dieses Decretes beauftragt, welches in beiden Sprachen öffentlich bekannt gemacht und in die Sammlung der Gesetze und Decrete aufgenommen werden soll.

Gegeben in Bern u. s. w.

4. Aargau.

In der Schweiz geschieht vieles Gute durch freiwillige Associationen, was in monarchischen Staaten durch Befehle von oben geregelt werden muss. Dahin gehören denn auch die vielen Lehrervereine. Früher bestand einer derselben in den Bezirken Bremgarten und Baden des Cantons Aargau, allein am 30. September waren gegen 120 Lehrer in Lenzburg versammelt und erhoben den Bezirksverein zu einem cantonalen. Die vom Seminardirector Keller entworfenen Statuten wurden genehmigt, und der Rector Straub zum Präsidenten, der Seminardirector Keller zum Berichterstatter gewählt. Man hofft, dass der Verein unter der Leitung dieser beiden Männer zum Gedeihen des Schulwesens im Aargau nicht wenig beitragen werde. —

Durch das Weggehen des Professor Urbi war an der Gymnasialabtheilung der Cantonsschule die Stelle eines Lehrers der Geschichte erledigt, welcher zugleich die Verpflichtung hat bei dem Unterrichte in den classischen Sprachen auszuhelfen. Der Kleine Rath hat um diese Stelle durch Berufung des Privatdocenten an der Hochschule in Zürich, Heinrich Schweizer wieder besetzt.

5. St. Gallen.

In St. Gallen herrscht der Gebrauch, dass die Lehrer an der Cantonsschule nur für 6 Jahre angestellt werden und sich einer neuen Wahl unterwerfen müssen. Allerdings ist dieses ein bequemer Weg, um schlechte Lehrer los zu werden; aber es sind auf diesem Wege auch Männer ausgezeichnet durch Kenntnisse und Gesinnung entfernt worden, und leider trifft es bei dem öftern Wechsel des politischen Systems gerade Männer von festem Charakter am häufigsten. So wurden die Professoren Dr. Borberg und Dr. Kurz entfernt, und jetzt ist auch der ausgezeichnete und hochverdiente Rector Dr. Federer nicht wieder gewählt worden. Wie in älterer, finsterer Zeit er schon einmal den Wanderstab ergreifen musste, so hat ein anderes Regiment dem Manne, gegen dessen Sitte, Lehre und Leben keine Klage vorliegt, abermals die Thüre gewiesen. Allein noch bevor dieser Schritt geschah, hatte die kirchliche Vorsteherschaft von Ragatz sich bei dem Kleinen Rathe verwendet, damit Dr. Federer als Pfarrer erwählt würde. Nachdem er nun wirklich nicht wieder gewählt worden war, und ihn der Kleine Rath zum Pfarrer nach Ragatz ernannt hatte; wurde ihm auch in Baden, wo er früher, als er dort Lehrer war, das Stadtbürgerrecht geschenkt erhalten hatte, das Amt eines Predigers des Chorherrnstifts durch Stichentscheid übertragen; die Gemeinde Ragatz erhöhte jedoch seine Besoldung um 100 fl. und erwählte ihn zum ersten Mitgliede des Cantonsschulraths. Herr Federer hat sich nun für letztere Stelle entschieden. Sein Nachfolger im Rectorate der katholischen Cantonsschule Tschümperli zeichnet sich durch seinen wechselnden politischen Charakter aus. Er stammt aus einem Geschlecht, welches in Schwyz und Tablat das Bürgerrecht besitzt, war früher Professor am Gymnasium in Schwyz, wurde aber wegen seiner freisinnigen Denkart im Jahr 1836 bei der Einführung der Jesuiten seiner Stelle entsetzt. Einige Jahre später wurde er auch aus der Stelle eines Beichtigers der Klosterfrauen in Schwyz verdrängt. Nach dem Jahre 1838 war er bei der ultramontanen Partei in Schwyz so sehr wegen seines Freisinns verrufen, dass er es nicht wagen durfte, bei der Feier des Priesterjubiläums seines Freundes Schibing die Kanzel zu betreten, weil die Gegenpartei gedroht hatte, ihn

herabzureissen. Seit aber Tschümperli Pfarrer in Jona und Schulinspector des Seebezirks wurde, entfernte er sich allmählig von seinen Freunden und hat nun ganz die ultramontane Partei des Pfarrers Greith ergriffen. Durch diesen Wechsel ist es ihm gelungen die Rectorstelle der katholischen Cantonsschule übertragen zu bekommen. — Zu Anfange des Septembers starb in St. Gallen der quiescirte Professor Schwarz aus Baiern, der Nachfolger Dr. Henne's an der katholischen Cantonsschule. Dieser *Henne* lebt aber in Bern noch immer in der grossartigen Thätigkeit eines Restaurators der 375 ägyptischen Pharaonen und bildet durch die Geschichte dieser ägyptischen Könige die Gymnasiasten in Bern zu republikanischer Tugend (?). Auf eine in der pädagogischen Revue erschienene scharfe Recension seiner chronologischen Tabellen hat er eine Antwort drucken lassen, in welcher er zwar seine Unkenntniss der griechischen Sprache eingesteht, aber sich als Vertreter der schweizer Nationalität proclamirt. Nicht der Gelehrte, sondern der Schweizer ist in ihm verletzt. Diese Antwort hat er auch dem Erziehungsdepartemente in Bern eingereicht, aber bis jetzt ist es noch unbekannt, ob er gefordert hat, dass dasselbe beschliessen solle, die Menschheit sei in der Schweiz zuerst entstanden, oder aber, es solle durch den hohen Regierungsrath eine Klage gegen die pädagogische Revue und ihre Mitarbeiter bei dem deutschen Bunde erheben. Wir behalten uns also vor über diesen Schritt eines angeblichen Gelehrten, welcher **die Staatsgewalt in einem wissenschaftlichen Streite** für sich zu interessiren versucht später zu berichten.

7. Baselstadt.

Das Erziehungscollegium hat auf den Antrag der Universitätscuratel den Lehrstuhl der Physiologie und allgemeinen Pathologie, welchen der nach Bern berufene Professor Miescher 7 Jahre lang ehrenvoll inne hatte, durch Berufung von Dr. Alexander Ecker, Prosector in Heidelberg wieder besetzt und der Kleine Rath hat dieser Berufung am 23. August seine Beistimmung gegeben.

9. Solothurn.

Wie sehr die hiesige Geistlichkeit, wenigstens zum Theil, zu den Anhängern der Jesuiten zu zählen ist, davon giebt uns das Testament des vor Kurzem gestorbenen Chorherrn Ludwig Malachias Glutz-Blotzheim Kunde. Er vermacht nämlich sein in der Nähe der Stadt gelegenes Landhaus und eine nicht unbedeutende Summe Geldes, Alles im Gesammtbetrag von wenigstens 30,000 Franken, in erster Linie den Jesuiten; sollten aber diese der Landesregierung, die das Vermächtniss noch zu bestätigen hat, nicht belieben, so sollen Jünglinge aus dem Vermögen unterstützt werden, welche bei den Jesuiten Theologie studiren, oder 2) es soll das Landhaus zu einer Art Pfrundhaus für unfähig gewordene Geistliche, oder aber 3) zu einem Taubstummeninstitut eingerichtet werden. Sollte die Regierung aber Bedenken tragen irgend einer dieser 4 Bestimmungen nachzukommen, so fällt das Vermögen den rechtmässigen Erben zu. Wie man vernimmt will die Regierung das Landhaus zu einem Taubstummeninstitute benutzen.

Es kommt bei dem Besetzen der Lehrerstellen in der Schweiz gar nicht selten vor, dass man mehr darauf sieht, welchen politischen Grundsätzen ein um eine Stelle sich Bewerbender huldigt, als ob er auch die zu der Stelle erforderlichen Kenntnisse hat. So werden die Anstalten beschädigt und in das politische Parteigetreibe hineingezogen. Achtung verdient daher der Gemeinderath der Stadt Solothurn, welcher grösstentheils conservative Grundsätze hat, und doch bei der Besetzung der Secundarstellen mehrere entschieden freisinnige Männer wählte, wie den Herrn Theodor Walker von Solothurn und den Gesanglehrer Rotschi.

10. Appenzell, Ausserrhoden.

In Trogen brannte am 2. September das Gebäude der rühmlich bekannten Erziehungs- und Armenanstalt in der Schurtannen ab. Nach einer genauen Untersuchung fand sich, dass ein neunjähriger Knabe aus dem Elsass, ein Zögling der Armenerziehungsanstalt, das Gebäude absichtlich

mit Zündhölzchen angezündet hat. Der Verlust wird auf 10,000 Gulden geschätzt, da das Gebäude und die Geräthschaften versichert waren.

12. Graubündten.

Es bestand bis in den September dieses Jahres ein besonderer Schulrath für die katholische und einer für die reformirte Bevölkerung, und beide haben, so weit es in ihren Kräften lag, segensvoll für die Bildung der Graubündtner gewirkt. In der Mitte des Septembers wurden jedoch diese beiden Schulräthe aufgehoben, ein gemischter, paritätischer erwählt und von diesem in seiner ersten Sitzung der Landrichter a Marca zum Präsidenten und der Bundeslandammann *G. Buol* zum Vicepräsidenten ernannt. Zwar ist die Stellung des ganzen paritätischen Erziehungsrathes und besonders die des Präsidenten in der gegenwärtigen Zeit sehr schwierig, da aber der Präsident *a Marca* selbst Katholik ist, und das Zutrauen der Katholiken in hohem Grade besitzt, so hoffte man, dass seine Wahl confessionelle Befehdungen würde vermeiden helfen. Die in der Behörde stärker vertretenen Reformirten hatten durch die Wahl ein Zeichen der Mässigung gegeben und der katholischen Bevölkerung angedeutet, dass man nicht nach ihrer Unterdrückung oder auch nur Bedrückung strebe. Nachdem nun der paritätische Erziehungsrath selbst eingerichtet war, bestätigte er zuerst sämmtliche an beiden Cantonsschulen, der reformirten und katholischen, angestellten Lehrer, und beschloss für beide Schulen eine Professur der Chemie und Physik jedoch in der Weise zu errichten, dass der Unterricht in beiden Schulen getrennt ertheilt, und zunächst einem Katholiken übertragen werden sollte. Darauf bestellte der Erziehungsrath die einzelnen unter ihm stehenden Behörden, und übertrug das Directorium der evangelischen Cantonsschule dem Präsidenten a Marca, dem Rector Gold und dem Dr. J. W. von Rascher, das Directorium der katholischen Cantonsschule ebenfalls dem Präsidenten a Marca, und dem Rector Hitz und dem Landrichter Aloys de Latour. In die Section für das Volksschulwesen wurden ausser dem Präsidenten noch ernannt Bundeslandammann Brosi und Bundespräsident U. von Planta. Eine Commission bestehend aus den beiden Rectoren und einigen andern Mitgliedern wurde beauftragt, mit Benutzung der bereits für beide Cantonsschulen existirenden Gesetze und mit Einholung der Gutachten beider Lehrerconvente bis zum Frühjahre die für beide Schulen gemeinsam aufzustellenden disciplinarischen und organischen Bestimmungen zu entwerfen, mit Weglassung jedoch von allen religiösen und kirchlichen Fragen. Der gemischte Erziehungsrath war aus gemässigten Männern zusammengesetzt, und er hatte alles gethan, um die Katholiken zu beruhigen und den confessionellen Frieden nicht zu stören. Er hatte einem Katholiken das Präsidium übertragen, und einen Katholiken zu der Professur der Physik und Chemie ernennen lassen; allein das, was von Seite der Evangelischen ein hoher, vielleicht ein zu hoher Grad von Duldsamkeit war, wurde von der ultramontanen Partei als Schwäche angesehen und sogleich zu manövriren angefangen. Schon im Beginn des Septembers, bevor noch der paritätische Erziehungsrath zusammengetreten war, beabsichtigte man unter dem Vorsitz des Pfarrers *Casanova* aus dem Lugnez, in dem Oberlande eine Versammlung zu berufen, um sich über die geeigneten Mittel zu berathen entweder den Erziehungsrath ganz von seiner Stelle zu verdrängen, oder doch wenigstens auf alle mögliche Weise seine Einwirkung auf das der Bildung so bedürftige katholische Volk zu hemmen. Diese Versammlung konnte jedoch nicht zu Stande gebracht werden. Unter dem 1. October berief dann der Landammann Urpagaus durch ein förmliches Rundschreiben zu einer Conferenz im ultramontanen Sinne gegen den paritätischen Erziehungsrath, und bezog sich dabei auf einen Auftrag einer obrigkeitlichen Commission des Hochgerichtes Dissentis. Allein bald entdeckte man dass er zu diesem Schritte gar nicht beauftragt gewesen sei, und da diese Conferenz am 14. October zusammenkam, hatten sich so viele freisinnige Männer eingefunden, dass man durchaus keinen Beschluss gegen den Erziehungsrath zu Stande bringen konnte. Auch der Bischof trat

gegen das Ende des Septembers bestimmt gegen den Erziehungsrath auf, und verbot nicht nur den bisher an der katholischen Cantonsschule angestellten Geistlichen ferner als Lehrer thätig zu sein, sondern er protestirte auch gegen die Uebergabe des bisherigen Schulgebäudes, des ehemaligen Klosters zu St. Luzi, indem er erklärte er werde daselbst von sich aus eine Schule errichten. Durch diese Schritte erchreckt wollten mehrere Eltern von Knaben, welche im verflossenen Jahre die katholische Cantonsschule besuchten, dieselben mit Hintansetzung eines alten Bündtner Gesetzes, welches Cantonsangehörigen verbietet auf fremde Jesuitenschulen zu gehen, ihre Söhne nach Schwyz, Freiburg und Brieg schicken; da jedoch das Directorium der katholischen Cantonsschule ernste Schritte that, damit am 21. October die Schule eröffnet werden könnte, so meldeten sich zum Eintritt eine nicht unbedeutende Anzahl Schüler. Die bischöfliche Curie gab nun eine Erklärung an den Kleinen Rath ab, in welcher er die Rechtsansprüche des katholischen Theils des Cantons und des corpus catholicum auf die Localitäten zu St. Luzi durch einen Grossrathsbeschluss von 1812 und durch den Besitz in den letzten zwei Jahren begründen wollte; allein der Kleine Rath wies in seinem Antwortschreiben vom 16. October nach, dass jene Gebäude Staatseigenthum wären. Da nämlich das Prämonstratenserkloster zu St. Luzi nur noch 5 Mitglieder zählte, die in Folge von Brandunglück auseinander giengen, so wurde auf die Gebäulichkeiten das Heimfallsrecht angewendet und sie wurden als Staatsgut erklärt; zugleich wurden sie aber zur Benutzung ausschliesslich der katholischen Cantonsschule des Staates zugewiesen. Auf diese Antwort des Kleinen Rathes hin liess die bischöfliche Curie noch am 16. October alle Schulzimmer in St. Luzi versiegeln. Nachdem der Kleine Rath hievon Nachricht erhalten hatte, sendete er am 17. October das ehemalige Mitglied des katholischen Schulraths R. von Scarpatett ab, um mit Hülfe des Cantonswachtmeisters die Entsiegelung vorzunehmen. Während beide nun hiermit beschäftiget waren, erschienen mehrere Geistliche, legten gegen diesen Schritt im Namen des Bischofs, der Kirche und des katholischen Volks eine feierliche Verwahrung ein und forderten die vom Staate Abgesendeten auf, diese Verwahrung erst dem Kleinen Rathe mitzutheilen, bevor sie in der Entsiegelung fortführen. Der Kleine Rath fand es nicht für gut, diese Protestation weiter zu beachten, und die Entsiegelung gieng ohne weitere Störung vor sich. In Folge dieses Schrittes fassten denn auch die Eltern von katholischen Schülern wieder Muth, und in kurzer Zeit hatten sich mehr als 70 Schüler zum Eintritt gemeldet. Man glaubt nun, dass die bischöfliche Curie die Sache nicht bis zum Aeussersten treiben werde, da der Kleine Rath zu ernsten Maassregeln entschlossen ist, und auf die Beistimmung aller gebildeten Katholiken Graubündtens rechnen kann. Eine bündtner Zeitung „der freie Rhätier“ enthält unter der Aufschrift: „Nur nicht concessiöneln“ folgende beachtenswerthe Betrachtung über diese Ereignisse: „Mit der römischen Hierarchie über Grundsätze streiten, führt zu nichts, und hat nie zu etwas geführt. Grundsätzlich wird sie und darf sie nie ein Jota nachgeben; sie wird noch jetzt, wie zur Zeit Gregors VII., behaupten, sie stehe so weit über dem Staate, wie der Geist über dem Körper; sie überstrahle ihn so weit, wie die Sonne den Mond. Ja würde sie nothgedrungen auch einmal grundsätzlich nachgeben, so würde sie bei der ersten Gelegenheit wieder ihre alten Ansprüche erheben; da garantirt weder Schrift noch Siegel, weder Vertrag noch Eid. Unter solchen Umständen bleibt dem Staate nichts Anderes übrig, als mit eben derselben unbiegsamen Consequenz sich factisch im Besitze seiner Rechte zu erhalten, und davon ebenfalls kein Jota zu vergeben. Die römische Staatsherrschaft ist ein Strom, gegen den man sich nur durch fortlaufende Dämme und Wälle schützen kann. Entsteht an Einem Orte eine Lücke, sogleich dringt er mit unaufhaltsamer Macht ein, das Land zu überschwemmen, und man hat doppelte und dreifache Mühe, die Lücke wieder zu stopfen. Der Staat handle gegen die Kirche so, dass er stets ein gutes Gewissen habe; wo sie im Recht ist, da lasse er sie

ruhig stehen, aber ebenso nehme er sein Rechtsgebiet ganz und unerbittlich in Anspruch. Er greife sie nie auf ihrem Gebiete an, aber er sei wachsam auf seinem und schlage dann ihre Angriffe mit eisernem Arme zurück. Dieser eiserne Arm des seines Rechtes sich bewussten Staates ist das Einzige, was die Unersättlichkeit der römischen Herrschaft in Schranken zu halten, auf lange Zeit hinaus ihr gebührenden Respect und — Friedensliebe einzuflössen vermag. Hingegen siegt und triumphirt sie unabwendbar, wo sie Furcht und Schwäche bemerkt. Eine schwächliche Concession reizt nur ihren Heisshunger, und was sie heute als Gnadenbrod angenommen, das fordert sie morgen als unerlässlichen Tribut. So ist es zu allen Zeiten gewesen, seit sie besteht, denn ihr Charakter ist Unabänderlichkeit in allen Dingen und zu allen Zeiten. Etwas anderes zu erwarten, ist gutmüthige Träumerei, die sich bitter straft. Nur der eiserne, stets zum Widerstande gerüstete Arm führt zum Frieden mit ihr, die schwächliche, faule Friedensliebe aber führt zu fortwährendem Kriege. Wer's nicht glaubt, der lese in der Geschichte, der lasse sich durch unsere jüngsten Erfahrungen belehren."

13. Schwyz.

Vor etwa 3 Jahren wurde dem Orden der Schwestern eine öffentliche Mädchenschule in Einsiedeln übergeben; allein nach sehr kurzer Zeit schon fand man, dass es diesen Schwestern durchaus an der nöthigen Bildung fehle. Am Ende des Juli beschloss nun die Bürgergemeinde Einsiedeln, jenen Schwestern keine Schule mehr anzuvertrauen, weil sie nicht im Stande wären, den von ihnen eingegangenen Verpflichtungen für Erziehung und Unterricht Genüge zu leisten. Es wird in Einsiedeln auf Kosten der Bürgergemeinde ein Schulhaus aufgeführt, das durch seine Grösse und seinen Stil selbst einer Stadt zu Ehren gereichen würde. — Ferner hat der Erziehungsrath des Cantons Schwyz den 25. Juli den Entschluss gefasst, die weltlichen Volksschullehrer während der Septemberferien für 2 bis 3 Wochen zu einem pädagogischen Unterricht nach Einsiedeln einzuberufen, wo ihnen das Kloster Wohnung und Kost unentgeldlich geben wird. Die Lehrcurse werden von Herrn Cantonalinspector Pfarrer Rüttimann und Herrn Pater Gall Morell, dem gelehrten Oberbibliothekar in Einsiedeln, geleitet werden. Durch diese Unordnung ist ein Schritt für Durchführung der Schulorganisation vom Jahre 1841 gethan, und der erste Versuch für Ausbildung der Volksschullehrer gemacht.

Im Anfange des Septembers wurden die Schulen des Jesuitencollegiums in Schwyz geschlossen. Die Zahl sämmtlicher Schüler belief sich etwa auf 100, hat somit seit 1841 um den vierten Theil abgenommen. Im Anfange Novembers soll das neu errichtete Pensionat eröffnet werden, und die Jesuiten hoffen dadurch eine bedeutende Anzahl Schüler an sich zu ziehen. Das Pensionat, welches bis zum Bau eines linken Flügels von den Jesuiten auch als Kloster benutzt wird, gehört sammt der Kirche einer Aktiengesellschaft, welche im Mai aus 486 Mitglieder bestand. Diese haben zu den Baukosten, welche sich auf 81,768 Franken belaufen, 76,150 Franken beigetragen.

20. Waadtland.

Waadtland. Wie es nicht selten in der Schweiz bei der Wahl für periodisch besetzte Stellen geschieht, dass verdienstvolle Männer nur desshalb von einer Stelle, die sie mit Eifer und Sorgfalt verwaltet haben, entfernt werden, um irgend einem aufgehenden Gestirne einer politischen Partei Platz zu machen, so ist es nach der Ansicht Vieler auch bei der Wiederbesetzung der Stelle eines Hauptbibliothekars der reorganisirten Cantonsbibliothek gegangen. Im Staatsrathe fand bei der Besetzung der Stelle ein starker Wahlkampf statt, in welchem endlich der frühere Lehrer am College in Lausanne, Rickli, über den Professor Vaillemin durch die Mehrheit einer Stimme siegte. In Folge dieser Wahl reichte der Professor Secreten-Mercier seine Entlassung vom Lehrstuhle der Mathematik an der Akademie ein, und sagt in seinem Schreiben: „Nach diesem neuen Beweis,

welcher durch die Wahl des Cantonsbibliothekars gegeben ist, dass in unserm Canton der pflichttreueste und untadelhafteste Beamte plötzlich seine Stelle, von welcher er leben muss, verlieren kann, habe ich mich entschlossen, meine Entlassung zu nehmen u. s. w." — Herr Professor Monnard hat von Neuem einen Urlaub von einem Jahre erhalten, um an der Fortsetzung seiner Schweizergeschichte zu arbeiten. Er begibt sich nach Bern, wird dort die Archive benutzen und Vorlesungen über französische Litteratur halten. — Für den Vortrag der Zoologie an der Academie ist Dr. Holland und für den Vortrag der Botanik Thury provisorisch auf ein Jahr angestellt worden.

22. Tessin.

Tessin. Seitdem dieser Canton sich einer freisinnigen Verfassung erfreut und seine Angelegenheiten durch gebildete, das Volkswohl am Herzen tragende Männer geleitet werden, geschieht auch vom Staate und Privatleuten mehr für das Erziehungswesen. Am 1. October ist ein unter dem 13. Juni gegebenes Gesetz, die neue Organisation der Erziehungsbehörden betreffend, in Kraft getreten. Nach diesem besteht der Erziehungsrath aus einem engern Ausschuss, der dirigirenden Commission, und aus einer Anzahl anderer Mitglieder. In die dirigirende Commission wurden vom Staatsrathe ernannt: Staatsrath *Franscini*, als Präsident, Advocat *Anton Albrizzi* von Lugano und Chorherr *Ghiringhelli* von Bellinzona. Als Mitglieder des weitern Erziehungsrathes wurden erwählt: Dr. Masa von Ronza, Advocat Bianchetti von Locarno, Professor Casellini, Philipp Ciani von Leontica, Advocat Perk von Lugano und Cantonsrath Larizzari von Mendrisio. Diese Männer wurden am 15. October von dem Staatsrathe beeidigt, bei welcher feierlichen Gelegenheit nur der Chorherr Ghiringhelli fehlte, weil er die Stelle nicht annehmen wollte; er hat sich jedoch später noch zur Annahme für so lange Zeit bewegen lassen, bis ein anderer passender Mann für dieselbe wird gefunden sein.

In einer der nächsten Sitzungen des Grossen Raths wird dieser darüber zu entscheiden haben, in welche Stadt des Cantons die neuzuerrichtende Akademie wird verlegt werden, und erwartet in dieser Beziehung Anerbietungen von den einzelnen Gemeinden. Bis jetzt haben die vier Städte Locarno, Lugano, Bellinzona und Mendrisio den Wunsch ausgesprochen, dass die Academie in sie verlegt werden möchte und haben zum Theil bedeutende Anerbietungen gemacht. Die Gemeinde von Locarno will nicht nur die für die Academie nöthigen Gebäulichkeiten hergeben, sondern auch eine bedeutende Summe Geldes. Bis jetzt hat man bereits 50,000 Lire. zusammengebracht, glaubt aber durch fernere Subscription die Summe auf 100,000 Lire zu steigern, was etwa 60,000 schw. Franken, oder 40,000 Gulden machen würde. Auch Bellinzona, welches anfangs gar nicht concurriren wollte, bietet die nöthigen Gebäulichkeiten dar und überdiess eine jährliche Rente von wenigstens 3000 Lire. Aehnliche Anerbietungen werden in Mendrisio vorbereitet.

Ueber den Zustand der Secundärschulen (scuole elementari maggiori) erhalten wir Kunde durch den Rechenschaftsbericht des Staatsrathes über das Jahr 1843. Es bestanden nämlich in diesem Jahre sechs derartige Schulen im Canton, und zwar eine in Mendrisio, die erst in jenem Jahre begründet worden war und 25 Schüler enthielt, eine in Lugano mit 31 Schülern, eine in Locarno mit 25 Schülern, eine in Biasca mit 30 Schülern, eine in Olivone mit 17 Schülern und eine in Faido mit 61 Schülern. Im Ganzen besuchen also 185 Schüler diese Anstalten; was mit der Schülerzahl des Jahres 1842 verglichen, zeigt, dass die Zahl sich um 37 vermehrt hat. Besonders erfreulich ist das Gedeihen der Schule in Faido im Livinenthale unter der Leitung des Lehrers Sadrini, dessen Schüler die befriedigensten Fortschritte gemacht haben. Die Schule zu Olivone im Bleniothale hatte mit grossen Schwierigkeiten der Localität zu kämpfen und wurde desshalb am Ende des Jahres nach dem besser gelegenen Acquarosso versetzt. In Locarno wurde die Schule nicht in dem Maasse benutzt, wie es wünschenswerth ist, und in Bellinzona war es noch immer nicht geglückt

eine derartige Schule zu gründen. Unter den sechs Hauptlehrern dieser Schulen sind drei Abbé's.

Allein nicht nur die Regierung bemüht sich dem Volke eine höhere Bildung zu gewähren, sondern auch die Gesellschaft der Freunde der Volkserziehung, welche die tüchtigsten und edelsten Männer des Cantons zu ihren Mitgliedern zählt, hat seit Jahren für ihren guten Zweck mit dem erfreulichsten Erfolge gearbeitet, und hielt am 10. September unter dem Vorsitze des Herrn Travella, Propstes zu Giubiasco, ihre neunte Versammlung. Unter den diesjährigen Verhandlungsgegenständen bemerken wir den Entwurf einer Unterstützungscasse der tessinischen Schullehrer, einer Industrieschule und andere. Der Bericht über das Schulwesen des Cantons im Allgemeinen, welchen sich die Gesellschaft jedes Jahr erstatten lässt, hatte grösstentheils Erfreuliches zu melden. Ueber die Geschichte der Schweiz und des Tessins, über welche schon bei frühern Versammlungen viel gesprochen worden war, wurde auch in diesem Jahre weitläufig gehandelt, und eine vom Professor Curti im Manuscript der Gesellschaft zugesendete Schweizergeschichte fand allgemeine Anerkennung. Der Propst Travella übernahm es auf den Wunsch der Gesellschaft einen Katechismus über die Pflichten des Bürgers gegen das Vaterland auszuarbeiten und der Gesellschaft vorzulegen. Endlich wurde noch auf den Antrag des Staatsraths Franscini beschlossen, eine Commission aus Mitgliedern aller Bezirke zu ernennen, durch diese historische und statistische Notizen über Tessin sammeln und prüfen zu lassen, und das Werthvollste davon in der Zeitschrift der Gesellschaft mitzutheilen, durch welche sie auch sonst die Ergebnisse ihrer Berathungen, die ihr vorgelegten Abhandlungen und Entwürfe und alles die Gesellschaft Betreffende zur Kenntniss des grössern Publikums bringt. Zum Versammlungsorte für das nächste Jahr wurde Biasca im Bezirk Riviera gewählt, und damit für die Zukunft der Grundsatz ausgesprochen, dass die Versammlungen der Gesellschaft nicht an die drei Hauptorte gebunden sein sollen.

Ausführliche Nachrichten über das Erziehungswesen in Tessin findet man in einer uns vorliegenden Abhandlung: Discorso letto dal consigliere di stato Stefano Franscini alla prima adunanza del consiglio cantonale di educazione pubblica li 15. Ottobre 1844 in Locarno. Locarno Tipografia del Verbano 1844.

III. Belgien.

Der Minister des Innern beabsichtigte die Erhöhung des Gehaltes der Bezirkscommissarien und die Stiftung einer Anzahl von Stipendien für die Seminaristen der Normalschule vorzuschlagen. — In dem diesjährigen allgemeinen Concurs der 4 Universitäten hat die Brüsseler Universität einen bedeutenden Sieg davon getragen, indem von den 5 Preisen 3 von ihren Studenten gewonnen worden sind, und zwar namentlich von den Studirenden der philosophischen Facultät, welche seit langer Zeit der Geistlichkeit ein Dorn im Auge ist. Das Journal des Bruxelles fordert jetzt, dass die Preisbewerbungen abgeschafft werden sollen, allein die Regierung wird schwerlich diesem Wunsche von Leuten entsprechen, welche nicht nur das Studium der Philosophie, sondern auch aller andern Wissenschaften vertilgen möchten, insofern es nicht in ihren Kram taugt.

IV. Niederlande.

In der Eröffnungsrede der ordentlichen Sitzungen der Generalstaaten am 21. October sagte der König unter anderm: „Der Elementarunterricht ist fortwährend der Gegenstand meiner Aufmerksamkeit. Die Wissenschaften und Künste werden mit Eifer betrieben, und es ist mir eine angenehme Pflicht diejenigen, welche sich denselben widmen, im Verhältniss zu den mir zu Gebote stehenden Mitteln zu unterstützen.“

B. Europa.

α. Germanische Länder.

III. Grossbritannien und Irland.

a. England.

Zu Anfange des Octobers fand zu Barnsley in der Grafschaft Yorkshire eine Versammlung von Freunden und Anhängern der Gesellschaft für Ausdehnung und Verbesserung der Kirch- und Schuleinrichtungen statt, welcher Lord Wharncliffe, der Präsident des Geheimen Rathes als Lord-Lieutenant von dem West-Riding, präsidirte. Die Rede, welche der Lord bei dieser Gelegenheit hielt, behandelte ihrem grössten Theile nach die Unterrichtsfrage und ist als eine Darlegung der Ansichten des jetzigen Ministeriums von Bedeutung. Es ist bekannt, dass vor 2 Jahren der Versuch der Regierung das Elementarschulwesen zu organisiren, von der Kirche unabhängiger zu machen und unter ihre eigne Obhut zu nehmen, an dem Widerstand der Kirche und später, als in dem ursprünglichen Gesetzentwurf Veränderungen eintraten, an dem der Dissenters scheiterte, so dass das Erziehungswesen seitdem auf dem alten Standpunkte hat bleiben müssen. Indessen ist die Regierung doch bemüht gewesen, die Ansprüche der Kirche auf die ausschliessliche Leitung der Volkserziehung in so weit zu beseitigen, dass ihr eine Controle über die vom Parlamente seit 1836 jährlich zu Schulzwecken bewilligten Gelder eingeräumt worden ist. Es besteht nämlich seit einem Jahre ein aus Mitgliedern des Cabinets und Geheimen Rathes gebildetes Comité, dass für die nützliche Verwendung der den beiden grossen Schulgesellschaften des Landes überwiesenen Summen verantwortlich ist und die Gestalt einer Centralschulbehörde hat, welche sogenannte Schulinspectoren zur financiellen Verwaltung der Schulangelegenheiten hält. Bisher stand der Regierung gar keine Controlle darüber zu, sondern die vom Parlamente bewilligten 30 bis 40,000 Pfund jährlich wurden zwei grossen Gesellschaften überwiesen, welche ausserdem noch durch freiwillige Beiträge unterstützt den Unterricht des Volks allein leiteten und verwalteten. Es waren dies und sind es noch die „Nationalschulgesellschaft“ und „die britische und auswärtige Gesellschaft.“ Beide Gesellschaften wurden auf dem Grunde völliger religiöser Gleichheit gestiftet, indess, da es in einem Lande wie England keine Neutralität in Religionssachen gibt, so kam es, dass beide Gesellschaften Partei nahmen, und die erste unter den Schutz der Nationalkirche, die andre unter die vielfarbige Fahne des Dissenters sich reihte. So unparteiisch die Regierung nun auch unter beide Gesellschaften die bewilligten Gelder vertheilt, so kann sie sich doch nicht den heftigsten Angriffen von Seiten der hochkirchlichen Partei entziehen, darüber, dass sie durch die Unterstützung der „britischen und auswärtigen Gesellschaft“ dem Dissentismus Vorschub leiste und durch die Einrichtung jenes Schulcomité's die Kirche in ihren Rechten beschränke. Lord Wharncliffe's Rede in Barnsley hatte den Zweck der hochkirchlichen Partei zu beweisen, dass die Dissentergemeinen mit vollem Rechte einen Antheil an den aus den Landessteuern aufgebrachten, vom Parlamente bewilligten 40,000 Pfd. in Anspruch nehmen, und dass die Kirche keinen Grund zur Besorgniss vor einer Beeinträchtigung ihrer Erziehungsrechte habe. „Es ist kein Grund vorhanden, sagte er, vorauszusetzen, dass der Geheime Rath darnach streben sollte, die Geistlichkeit dessen zu berauben, was als ein Theil ihrer Pflicht betrachtet werden muss, aber es ist die Pflicht des Geheimen Raths darauf zu sehen, dass das vom Parlamente bewilligte Geld in gehöriger Weise und namentlich so verwendet werde, dass die Zwecke, für welche es bewilligt ist, erreicht werden.“ Eine solche Erklärung des Lord Wharncliffe's, so wie die Benennung jenes Regierungscomité's mit dem Namen „Departement des Unterrichts“ werden von der Presse als ein Zeichen angesehen, dass die Regierung sich das Unterrichtswesen aneignen, und es nicht länger der Geistlichkeit überlassen wolle; die Times findet es sogar für nöthig, die Geistlichkeit in einem längern Artikel vor den Absichten der Regierung zu warnen.

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

Die diesjährigen Sitzungen der Departementalräthe sind am Ende des Septembers alle beendigt worden, und in allen ist die Unterrichtsfrage der Gegenstand einer mehr oder minder lebhaften Discussion gewesen. Kein einziges der Generalconseils, deren Verhandlungen bis jetzt bekannt sind, hat sich zu Gunsten der ehrgeizigen Ansprüche der Geistlichkeit geäussert, wohl aber haben mehrere jener Versammlungen sich mit grossem Nachdrucke für die Universität erklärt. So verlangt namentlich der Departementalrath der Vendée, dass die Universität nicht nur im Genusse ihrer bisherigen Vorrechte aufrecht erhalten, sondern dass auch die Geistlichkeit von der Theilnahme an der weltlichen Erziehung gänzlich ausgeschlossen werde. Was die besondere Erziehung für den geistlichen Stand betrifft, so äussert das Generalconseil der Vendée den dringenden Wunsch, dass die gesetzliche Controlle derselben, so weit sie besteht, mit Erfolg gehandhabt werde, und es fordert in diesem Sinne die Aufhebung zweier Seminarien und einer geistlichen Hülfschule, welche im Widerspruche mit dem Gesetze in dem genannten Departemente errichtet sind. Das Generalconseil macht die Regierung ferner auf die immermehr überhandnehmende Zahl der Klöster und geistlichen Orden und auf die daraus entspringenden Nachtheile aufmerksam. Ueber die Missionsanstalten für das innere Frankreich äussert sich der Departementalrath folgendermaassen: „die Missionäre, welche sich alle um eine Fahne sammeln, die sie öffentlich aufgepflanzt haben, erweitern ihre Eroberungen mit jedem Tage. Das Generalconseil glaubt die Regierung auf diese Uebergriffe aufmerksam machen zu müssen, deren Predigten auf nichts Anderes abzwecken, als darauf, die Fortschritte der Vernunft gegen Unwissenheit und Unglauben zu hemmen. *

Aehnliche Beschlüsse, wie in der Vendée, wurden unter ähnlichen Verhältnissen in den benachbarten Departements des Maine und der Loire, und der Ille und der Vilaine. In beiden haben sich die Generalconseils gleichfalls mit Entschiedenheit gegen die hierarchischen Umtriebe ausgesprochen, welche in der Gesinnung der Mehrzahl der Bevölkerung Gunst und Vorschub finden. Das Generalconseil des ersten dieser beiden Departements verlangt namentlich, dass die Nonnen nicht mehr das Privilegium haben sollen, ohne vorgängige Prüfung zur Ausübung des Lehramts ermächtiget zu werden, ein Missbrauch der um so nachtheiliger sei, als die meisten dieser Frauen bei Weitem nicht die genügenden Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen, um mit wahrem Nutzen Unterricht ertheilen zu können. Das Generalconseil des Departements der Ille und Vilaine seinerseits dringt darauf, dass die Gesetze gehandhabt werden, welche die Mönchsklöster und namentlich die Niederlassung der Jesuiten verbieten. Es würde

---

* Wegen dieser Beschlussnahmen des Generalconseils der Vendée darf man nicht auf eine Umwandelung des streng und starr kirchlichen Geistes schliessen, durch welchen sich die Volksmasse dieses Departements von jeher ausgezeichnet hat. Wäre die Departementalrepräsentation mehr democratischer Natur, so würden die Wünsche und Anträge des Generalconseils der Vendée ganz anders lauten. Aber der Bauer, oder vielmehr Meier, métayer, wie sich der grundbesitzende Landmann in jenen Gegenden mit einem gewissen Selbstgefühle nennt, ist in der Regel nicht wohlhabend genug, um den Wahlcensus zu bezahlen, und der alleingesessene Adel ist zu wenig zahlreich, um gegen den Mittelstand aufzukommen, dessen Stimmen überall in Frankreich zu Gunsten der herrschenden politischen Ideen und Einrichtungen den Ausschlag geben. So ist es auch möglich geworden, dass das Generalconseil der Vendée, deren Einwohner noch immer wenigstens zu drei Viertheilen ihren legitimistischen Gesinnungen treu geblieben sind, vor einigen Jahren die Bitte an die Regierung stellte, dem Hauptorte des Departements, Bourbon-Vendée, seinen frühern Namen Napoleon-Vendée zurückzugeben.

uns zu weit führen, wenn wir die auf die Universitätsfrage bezüglichen Beschlussnahmen ins Einzelne verfolgen wollten. Es mag nur im Allgemeinen bemerkt werden, dass eine grosse Zahl von Departementalräthen auf die Hebung der Volksschulen dringt, und zu diesem Zwecke namentlich die Verbesserung der kläglichen Lage der Dorfschulmeister verlangt.

Mit Rücksicht auf die Forderung des Generalconseils der Vendée, dass der Geistlichkeit der Unterricht untersagt werde, bemerkt der „Commerce“: „Eine solche Kundgebung erklärt sich bis zu einem gewissen Punkt durch die Localumstände, in welche sich das Departement der Vendée versetzt findet; aber sie ist desshalb nicht weniger beklagenswerth. Sie gibt im Namen der Revolution ein Schauspiel, worüber die Feinde der Revolution sich heimlich freuen müssen, denn sie setzt unsre Handlungen in Widerspruch mit unsern Grundsätzen. Wir unsrerseits haben sie mit Unwillen gesehen. So sehr wir uns dem widersetzen, dass der Clerus sich des öffentlichen Unterrichts bemächtige, ebensosehr sind wir gegen alle Maassregeln, welche dahin gerichtet wären, ihn davon auszuschliessen. Wir werden nie einwilligen, dass man den Priestern das Privilegium zu unterrichten bewillige, allein wir werden uns auch aus allen Kräften dem widersetzen, dass man sie, wie es das Generalconseil der Vendée verlangt, unfähig und so zu sagen, unwürdig erkläre den Unterricht zu ertheilen. In unsern Augen ist die Ausschliessung dem Geiste unsrer Staatseinrichtung eben so zuwider, wie das Monopol, und wir sind eben so wenig versucht, die eine zu leiden, als das andre zu dulden. Wir bedauern, dass die aufrichtigen Patrioten, welche das Generalconseil zur Vendée bilden, einen Augenblick diese Elementarlehren aus den Augen verloren haben, und dass Vorurtheile der Zeit und des Orts in ihrem Geiste den Sieg über die grossen Grundsätze des gemeinen Rechts, welche die ihrigen, wie die unsrigen sind, davon getragen haben, über jene Grundsätze, welche im Jahr 1789 gesiegt haben, und die wir jetzt eben so gut gegen die Gewalt unsrer eignen Leidenschaften, als gegen den bösen Willen unsrer Gegner vertheidigen müssen.“

Der König selbst hat kurz vor seiner Abreise von Eu bei einer feierlichen Audienz sich ebenfalls für die Universität ausgesprochen und gewissermaassen die Tadler derselben lügengestraft. In einer feierlichen Audienz empfing er nämlich in Gegenwart von 4 bis 500 Personen eine Deputation des Lehrerstandes der benachbarten Unterrichtsanstalten des Staates, in deren Namen der Inspector der Academie von Rouen das Wort führte. Auf die Anrede dieses Mannes antwortete der König: „Ich danke Ihnen aufrichtig dafür, dass Sie es übernommen haben, das Organ der Gesinnung zu sein, die Sie gegen mich ausdrücken. Ich habe für Frankreich einen ruhmvollen Frieden gewollt, denn der Friede macht das Glück der Völker aus, und er ist ein mächtiges Werkzeug des Fortschritts und der Civilisation. Ich kenne und schätze alle Anstrengungen, welche die Universität macht, um die gute Erziehung der Jugend zu erreichen. Ich wünsche mir alle Tage Glück dazu, dass ich meine Söhne in die Gymnasien geschickt habe, denn ich habe die Gewissheit erlangt, dass man in diesen Anstalten gut unterrichtete Bürger bildet, welche der öffentlichen Ordnung und der Verfassung des Staates ergeben sind. Ich weiss wohl, dass mein Entschluss Anfangs nicht von allen Seiten gebilligt worden ist, aber der Erfolg hat gezeigt, dass ich Recht hatte“ u. s. w., der König nimmt mit diesen Worten entschieden Partie für die Universität und zeiht die Verleumder des in den Staatsunterrichtsanstalten herrschenden Geistes mit klaren Worten der Lüge. Die Wortführer der ultramontanen Interessen haben übrigens seit ein paar Monaten auffallend ihren Ton herabgestimmt. Statt wie früher die Polemik herauszufordern, gehen sie derselben jetzt absichtlich aus dem Wege. Es ist gar keine Frage, dass der Ultramontanismus sich bei dieser Taktik weit besser steht, als bei der kriegerischen Haltung, die er früher einige Jahre hindurch beobachtet hat. — Wir wollen bei dieser Gelegenheit bemerken, dass der Gesetzvorschlag über den öffentlichen Unterricht, welcher im vorigen Winter die Veranlassung

zu dem heftigsten Ausbruche des Kriegssturmes zwischen Universität und Geistlichkeit gewesen ist, glaubwürdigen Versicherungen zufolge, von der Regierung zurückgenommen werden wird. Kann man aber mit Grund hoffen, einen andern an seine Stelle zu setzen, der beiden Theilen besser zusagt? Wir halten dies für eben so schwierig, als die Verlängerung des bestehenden Zustandes der Dinge im Bereiche des öffentlichen Unterrichts.

In der neuen Organisation der polytechnischen Schule, welche im October erfolgt ist, bestehen die Hauptänderungen in Folgendem: der Einfluss, welchen bisher die Academie der Wissenschaften auf die Ernennungen zu den verschiedenen Aemtern der Schule ausübte, indem sie für dieselben dem Minister eine Liste von Candidaten vorlegte, während er eine andere vom Unterrichtsrathe (conseil d'instruction) erhielt, wodurch häufige Conflicte entstanden, wird beschränkt. Der Minister soll künftig nur eine einzige Liste, aus zwei Candidaten bestehend, von dem Vervollkommnungsrathe (conseil de perfectionnement) erhalten und aus dieser den zu Ernennenden erwählen. Der Akademie bleibt übrigens immer noch ihr Antheil beim Entwurfe der vorzulegenden Liste gesichert, da sie in dem neuen Vervollkommnungsrathe durch drei von ihr besonders zu ernennende Mitglieder aus ihrer Mitte nicht nur, sondern auch durch eine gewisse Anzahl von Beamten der Schule vertreten sein wird. Die Bildung des Vervollkommnungsrathes ist übrigens schon in dem Gesetz von 25 Firmaire des Jahres VIII. (16. December 1799), wodurch die Schule begründet wurde, vorgesehen. Die Bestimmung der Verordnung vom 30. Oct. 1832, wonach die Examinatoren der Zöglinge, mit Ausnahme derjenigen über Analyse und Mechanik, jährlich einer Wiederwahl unterworfen waren, ist aufgehoben, und es werden künftig alle Examinatoren ohne Unterschied nach demselben Titel ernannt. Der commandirende General und der zweite Commandant der Schule, die nach den früheren Bestimmungen selbst ehemalige Zöglinge der polytechnischen Schule sein mussten, können künftig aus allen Waffengattungen ernannt werden, ohne Zöglinge der polytechnischen Schule gewesen zu sein. Endlich bleibt die Bestimmung der von den Zöglingen zu tragenden Uniform der königlichen Verordnung vorbehalten, doch glaubt der Minister jetzt keine Aenderung in der bisherigen Uniform vorschlagen zu müssen.

II. Italien.

Turin den 15. October. Heute wurde auf dem Album unserer Universität das königliche Edict angeschlagen, welches die neue Organisation unserer medicinischen Studien zur Ausführung bringt. Die beiden Facultäten der Medicin und Chirurgie sollen mit Beginn des nächsten Schuljahres (1. November) in eine einzige Anstalt verschmolzen werden und ein Collegium von 30 Doctoren und einem Präsidenten bilden. Die Dauer der medicinisch-chirurgischen Studien ist auf 6 Jahre festgesetzt und am Ende eines jeden Jahrganges müssen die Candidaten eine Prüfung bestehen, um in dem folgenden Jahrgange zur Fortsetzung ihrer Studien zugelassen zu werden. Am Ende des 6ten Cursus ist die Prüfung eine doppelte, nämlich ein für den Jahrescursus und ein andres allgemeines Befähigungsexamen. Letzteres ist öffentlich, und wer es mit Ehren besteht, erhält die Doctorwürde und damit die Befugniss zur Praxis. Die lateinische Sprache wird nicht nur bei dem Vortrage der Professoren, sondern auch bei sämmtlichen Prüfungen gebraucht.

III. Spanien und Portugal.

b. Portugal.

Am 29. September hat das officielle Diario ein nicht unwichtiges Decret von grosser Ausdehnung gebracht, die Reorganisation der Universität Coimbra so wie die ganze Einrichtung des Unterrichtswesens bis zu der Organisation der Elementarschulen hinab, also den ganzen Primar- und Secundarunterricht betreffend. In allen vorzüglichen Städten werden Lyceen errichtet, (etwa den deutschen Gymnasien entsprechend, neben welchen zum Theil auch Lyceen als vermittelnde oder Uebergangsanstalten zwischen den Gymnasien und Universitäten bestehen,) deren Curse der-

jenige durchgemacht haben muss, welcher an die Universität übergehen will. Viele Bestimmungen des erlassenen Decrets verdienen unbedingten Beifall, namentlich auch jene, wodurch die besondern Kenntnisse festgesetzt werden, welche man zur Erlangung gewisser Staatsämter besitzen und worüber durch zu bestehende Prüfungen der Nachweis geliefert werden muss. Die den Elementarunterricht angehenden Verfügungen bezwecken vor Allem eine allgemeinere Verbreitung der Wohlthaten des Unterrichts unter allen Classen des Volks. So sind die Kinder in den Städten und im Umkreise von einer Viertellegua von demselben unbedingt zum regelmässigen Schulbesuch verpflichtet. Im Unterlassungsfalle werden die Eltern derselben zuerst von Seiten der Behörde gewarnt, und wenn dies ohne Folge bleibt, so kann eine Geldstrafe von 500 bis 1000 Reis ausgesprochen werden. Nur für solche Kinder, welche anderweitig Unterricht geniessen, oder deren gänzliche Armuth erwiesen ist, kann hierin eine Ausnahme eintreten. Nach dem §. 35. sollen die jungen Leute, die nach 3 Jahren weder lesen noch schreiben können, vorzugsweise als Recruten für die Armee ausgesucht werden. Nach §. 36. sollen alle Personen, deren Kinder nach Ablauf von 10 Jahren in einem Alter von 15 Jahren weder lesen noch schreiben können, auf 5 Jahre ihrer bürgerlichen und politischen Rechte verlustig werden. Endlich soll nach Ablauf von 6 Jahren nach Veröffentlichung dieses Decrets niemand, der nicht lesen und schreiben kann, mehr zur Ausübung der bürgerlichen und politischen Rechte zugelassen werden.

In einer Sitzung im October hatten die Deputirten ein Gesetz angenommen, nach welchem in allen Diöcesen des Königsreichs geistliche Seminarien zur Heranbildung junger Priester errichtet werden sollten. Nach der Entscheidung der Deputirten sollten die theologischen Professoren dieser Seminarien von der Regierung ernannt werden. Die Commission der Pärskammer aber beantragte, die Ernennung derselben den betreffenden Diöcesanpatriarchen zu überlassen. Ungeachtet der eifrigen Bemühungen des Cardinalpatriarchen, schlossen sich die Pärs mit 23 gegen 18 Stimmen dem Votum der Deputirtenkammer an. Die Bischöfe haben sonach nur das Recht, Candidaten vorzuschlagen, die Regierung aber ernennt aus denselben die Professoren.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

Aphorismen über die Möglichkeit der Ausbildung der Phantasie.

Von einem Ungenannten.

Man hat den Schulen unserer Zeit den Vorwurf gemacht, dass sie, seitdem das Streben nach einer mehr realen Bildung der Jugend hervorgetreten und man mit mehr Ernst darauf bedacht gewesen ist, die rationelle Seite ihrer Thätigkeit ausschliesslicher in Bewegung zu setzen, weil man von dieser allein eine richtige Erkenntniss der Dinge um sie her und eine daraus folgende zweckmässige Anwendung derselben auf die verschiedenen bürgerlichen Verhältnisse des Staates zu erwarten berechtigt sei, manche andere eben nicht weniger wichtige Aeusserung der geistigen Thätigkeit unberücksichtigt gelassen haben. Ganz besonders aber hat man behauptet, dass das Gedächtniss, die Phantasie und vor Allem das Gefühl in hohem Grade gegen sonst beeinträchtigt würden, woher es denn auch komme, dass ungeachtet der grossen Mannigfaltigkeit des Stoffes und der Vielseitigkeit der sinnlichen Anregung durch denselben die Jugend nur wenige dieser Dinge so inne habe, dass dieselben bei vorkommender Gelegenheit ihr sogleich zu Diensten und beliebigem Gebrauche ständen.

Im Einzelnen mag ein solcher Vorwurf nicht ungerecht sein, da der menschliche Geist sich schon sehr oft nach einseitiger Richtung gewendet und entwickelt hat; ob er aber dem Streben nach dem Realen, wir wollen nicht sagen nach dem Materiellen, das unsere Zeit als eine eigenthümliche für sich erscheinen lässt, im Allgemeinen gemacht werden kann, das möchte doch wohl noch sehr fraglich sein.

Materielle Interessen charakterisiren allerdings unser Zeitalter, das beweisen alle Versicherungs-Anstalten und Actien-Vereine; daraus aber eine Folgerung für die Schule zu machen, und dieselben als eine Reaction des einseitigen Strebens dieser ansehen zu wollen, scheint uns ein eben so grosser Trugschluss zu sein, als wenn man behaupten wollte, Griechenland und Rom seien gefallen, als Kunst und Wissenschaft an beiden Orten die Obergewalt gewannen, weil dadurch die Völker verweichlicht wurden. Wie dort gar mancherlei äussere Verhältnisse mitwirkten, um den Fall beider Nationen allmählig vorzubereiten und endlich herbeizuführen, so auch hier. Geschichtlich hat sich unsere Zeit allmählig gestaltet und wird auch noch lange nicht aufhören, immer mehr und mehr sich dem Ziele zu

nähern, das noch in dunkler Ferne ihr vorliegt. Wir dürfen hoffen, der Kampf sei nur erst begonnen, dessen sieggekröntes Banner noch lange nicht aufgerichtet werden kann. Die Schule darf ja nicht eine Handwerker- oder Künstler-Werkstätte sein, wiewohl auch sie auf eine gewisse Weise dem Geiste der Zeit huldigen, und wenn auch nicht sich von demselben leiten, ihn doch möglichst beachten soll, damit die Jugend nicht unvorbereitet sei, wenn sie in den Kreis des öffentlichen Lebens im Staate tritt und den Anforderungen nach Möglichkeit entsprechen, welche nach Billigkeit und Recht an sie gemacht werden. Sie soll vielmehr den ganzen Menschen nach Leib und Seele erfassen; keine seiner Kräfte unversucht und ungeübt, keine Thätigkeit des in ihm sich regenden Geistes unbeachtet, keinen Faktor zur Erzielung eines möglichst günstigen Resultates unangewendet und kein Mittel zur harmonischen Entwickelung und Ausbildung aller Anlagen unbenutzt lassen. Auf solche Weise allein kann sie nur das schöne Ziel, das ihr gesteckt ist, Pflanzstätte des göttlichen Geistes zu sein, erreichen. Und will sie dieses, so wird sie gewiss bei der Wahl und Vertheilung ihrer Unterrichtsgegenstände darauf bedacht sein, dass eben so gut, wie die Verstandesseite ihrer Schüler auch das Gedächtniss, die Phantasie und das Gefühl derselben nach Bedürfniss gepflegt werden. Den Einwand der geehrten Leser dieser Blätter, dass jegliche Seite des in dem Menschen thätigen Geistes gleichmässig mitgeübt, wenn der Geist überhaupt nur in eine angemessene Thätigkeit gesetzt werde, fürchten wir hier nicht, vielmehr berufen wir uns auf die jüngsten Versuche der Art, welche für die Uebung des Gedächtnisses, wie in dem Programme des Directors *Bonnell* v. J. 1837, in Vorschlag gebracht worden sind, wenn wir es wagen wollen, unsere Ansicht über die Möglichkeit der Ausbildung der Einbildungskraft denselben zur Prüfung vorzulegen.

Nehmen wir das Wort in seiner weiteren Bedeutung, in welcher es auch die Phantasie mit in sich begreift, so verstehen wir darunter wie äusserst wichtiges Vermögen der Seele, durch welches wir uns Gegenstände, auch ohne deren körperliche Gegenwart, vorstellen, ehemalige Anschauungen in uns erneuern, aus mehreren einzelnen gehabten Vorstellungen ein neues Ganzes zusammenzusetzen, oder auch nie gesehene Bilder in uns erzeugen können, wodurch sie dann zu dem wird, was man als das glücklichste Talent eines Künstlers ansieht und das die nothwendige Bedingung eines guten Dichters und eines ausgezeichneten Redners ist. Erst mit den Fortschritten der Physiologie der neueren und neuesten Zeit hat man angefangen, die verschiedenen Gestalten oder Beziehungen, in welchen die Einbildungskraft erscheint, genauer zu unterscheiden, und Phantasie jene productive, schöpferische Thätigkeit der Seele zu nennen, nach welcher sie sich über die gemachten Erfahrungen

hinaus erhebt, und Vorstellungen von Gegenständen, die man nie unmittelbar gesehen oder sonst empfunden hat, erzeugt und ausbildet, Einbildungskraft im engern Sinne aber als das Vermögen zu bezeichnen, sich das Gegebene, gleichviel ob es gegenwärtig oder abwesend sei, vorzustellen; während man sonst in der Seelenlehre die Ausdrücke Phantasie und Einbildungskraft fast gleichbedeutend zu gebrauchen pflegte, wie man sie noch täglich im gemeinen Leben verwechselt.

Das Schaffen in der Phantasie ist jedoch kein ursprüngliches in dem Sinne, als ob die Phantasie einen in der Natur gar nicht vorhandenen Stoff vorstellen, oder in ihren Bildungen die sinnlichen Grundformen der Natur und der Grundverhältnisse des Lebens überspringen und verändern könnte. Es hängt daher die Phantasie auch von der Wirksamkeit des äussern und innern Sinnes ab; denn immer stellt sie das Sichtbare, Hörbare und dergleichen und die Veränderungen des innern Lebens vor. Der geborene Blinde kann mithin durch seine Phantasie nicht farbige Gestalten, der geborene Taube keine Tonbildungen hervorbringen. Ja, bilden wir uns eine Phantasiewelt so schön und mannigfaltig aus, wie sie immer in der Wirklichkeit gefunden werden mag; so wird das Sinnliche an ihr sich doch auf Farben, Töne, das Geistige auf die innern Veränderungen unsrer Seele und unsrer Verhältnisse zur Welt beziehen. Sehr richtig sagt daher *Kant* in seiner Anthropologie: „wir können uns für ein vernünftiges Wesen keine andere Gestalt als schicklich denken, als die Gestalt eines Menschen. Daher macht der Bildhauer oder Maler, wenn er einen Engel oder Gott darstellen will, jederzeit einen Menschen. Jede andere Figur scheint ihm Theile zu enthalten, die sich seiner Idee nach mit dem Baue eines vernünftigen Wesens nicht vereinigen lassen (als Krallen, Hufe u. dergl.); die Grösse dagegen kann er dichten, wie er will. Eben so bleiben wir auch bei dem allgemeinen Typus unserer Pflanzen- und Thierwelt stehen, wenn wir die selbstgeschaffene Welt der Dichtung beleben und bevölkern wollen.“ Die Stoffe und Grundformen der körperlichen und geistigen Natur werden mithin der Phantasie von der Natur gegeben; von ihr wird die Phantasie in ihrem Wirken angeregt und äussert sich 1) als Combinationsvermögen, indem sie gegebene Formen, mehr oder weniger willkührlich, oder originell, zu neuen Bildern, denen kein Erfahrungsgegenstand durchaus gleicht, verbindet. Unwillkührlich nämlich wirkt sie, wo man dem Gedanken mehr leidend überlassen ist, und die Vorstellungen sich nach dem Naturgesetz der Vergesellschaftung gleichsam von selbst zusammenfinden, besonders wenn die erregte Nerventhätigkeit auch ohne Anregung der Sinnesorgane Bewegungen in der Seele hervorbringt. Mit Willkühr und Bewusstsein äussert sich die Phantasie, wenn sie entweder zu einem bestimmten Zwecke Vorstellungen zu neuen Bildungen verbindet (wie bei

der Erfindung solcher Gegenstände, welche den sogenannten nützlichen Künsten angehören z. B. gewisser Maschinen) oder ohne einen solchen Zweck zu haben, sich gleichsam den Eingebungen eines höheren Geistes überlässt, und nach diesen ein anschauliches Ganze bildet, dort wird sie noch durch den Verstand (das Vermögen der Zwecke) beherrscht; hier wrikt sie herrschend in dem Chore der Geisteskräfte, und wrid in vorzüglicher Beziehung auf Poesie das Dichtungsvermögen genannt. Sie ist aber auch 2) das Vermögen der Grundanschauungen (des Raumes und der Zeit, der Gestalt, Dauer, des Grades, der Zahl u. s. w.), welche Vorstellungen uns nicht durch Erfahrung gegeben werden, daher sie auch reine Anschauungen heissen, und die Einbildungskraft, insofern sie Quelle derselben ist, transcendental genannt wird. Ohne diese Anschauungen wären die Combinationen der Phantasie unmöglich, aus welchem Grunde sie denn auch in vorzüglichem Sinne productiv ist. An die gegebenen Gegenstände schliesst sie sich noch näher an, wenn sie dieselben in der Vorstellung vergrössert, verkleinert oder wiederholt vorstellt, woraus sich dann wohl ziemlich leicht der Hang vieler Menschen mit grosser Einbildungskraft zu übertrübenen Lügen, welche oft unwillkürlich sind, erklärt, so wie auch, dass dieselbe, durch Neigungen und Abneigungen (z. B. Neid) angeregt, absichtlich oder unabsichtlich gewisse Gegenstände verkleinert. Mehr, als hier, entfernt sich die Phantasie von den Sinnesanschauungen, wenn sie die Gegenstände selbst oder ihre Theile in anderer Ordnung zusammenstellt, oder wenn sie Theile verschiedener Gegenstände in ein Bild fasst, und ihre Eigenschaften und Verhältnisse vertauscht. Dieses Wirken wird dann einmal blos durch die Gesetze der Gedankenassociation bestimmt, (durch das Gesetz der Zeitfolge und Gleichzeitigkeit, Aehnlichkeit und Verwandtschaft der Vorstellungen, so wie deren Beziehungen auf das individuelle Subject) und so wirkt die Phantasie meistens im Traume des Schlafenden, wie des Wachenden. Die Seele spielt mit den durch die Sinnenwelt veranlassten Anschauungen, unbekümmert um deren Gegenstände, — daher nennt man eben das Wirken der Phantasie ein Spiel mit Bildern; — aber je lebhafter die Phantasie ihre Bilder entwirft und je mehr das Bewusstsein der wirklichen Welt und seiner selbst mangelt, wie im eigentlichen Traume, und bei dem in seine Gedanken ganz vertieften Menschen, desto leichter vertreten sie die Stelle der wirklichen Gegenstände und man glaubt, das Eingebildete auch äusserlich zu schauen. Im Traume ist Jedermann dieser Täuschung unterworfen, weil dieser Zustand die Vergleichung der angeschauten Bilder mit den Gegenständen nicht zulässt; wer aber ohne Rausch im Wachen also träumt, dass er die Bilder seiner Seele für wirkliche Dinge hält, und diese nach seinen Einbildungen behandelt, zeigt dadurch eine den Verstand überwiegende Phantasie,

und wird darum Phantast genannt. Der wahre Dichter natürlich ist diess nicht; denn er behält bei allem Glauben an die poetische Wirklichkeit seiner Phantasieerzeugnisse immer das Bewusstsein ihrer Verschiedenheit von den wirklichen Gegenständen. Indessen setzt dieses schon einen hohen Grad überwiegender Phantasie voraus, und man pflegt im täglichen Leben gewöhnlich schon den einen Phantasten zu nennen, der seine Einbildungen in die wirklichen Gegenstände hineinträgt, d. h. sie im Geiste vergrössert, ausschmückt, in beliebige Verhältnisse stellt, und nach diesen eingebildeten Vorstellungen handelt. So ist mancher Mensch oft nur in Beziehung einiger ihn auf irgend eine Weise anziehender Gegenstände phantastisch, und der Dichter hat in seinem äussern Leben grösstentheils eine Neigung dazu, es zu sein. Eins jedoch unterscheidet diesen hauptsächlich, als solchen, von dem Träumenden, Phantasten und Geistesverrückten: nämlich die ideale Bedeutsamkeit, Klarheit, Einheit und Orginalität seiner Bildungen, welche — und dieses ist der andere Fall, — nicht aus dem blossen Gesetze der Gedankenassociation zu erklären ist. Der in reicher Anschauung gebildete Geist ist es, welcher, ergriffen von der Idee, die er in sich gefunden, diese selbstthätig zum Principe oder Mittelpunkte seiner Bildungen macht, welchem sich das Einzelne leicht und organisch anschliesst. Wie kommt es aber, dass man einige Kunstwerke, vorzüglich Dichtungen, dennoch phantastisch nennt? Im Allgemeinen heisst phantastisch überhaupt, was der Phantasie angehört, eine vorherrschende Phantasie beurkundet, einer Phantasiewelt angemessener ist, als der Wirklichkeit z. B. eine phantastische Kleidung, welche in die gewöhnliche Welt nicht passen will. Aber ist dieses der Sinn, wenn man von phantastischen Dichtungen, Erzählungen u. s. w. redet? Spielt nicht jede Poesie im Reiche der Phantasie, und ist vermittelst ihrer hervorgebracht? Allerdings. Allein die Phantasie sticht in Stoff und Behandlung mehr oder weniger hervor; daher hört man so oft von einem phantastischen Stoffe oder einer phantastischen Behandlung reden, und nennt ein solches Erzeugniss vorzugsweise phantastisch. Das Antike z. B. ist weniger phantastisch, als das Romantische; ja zum Begriffe des Romantischen gehört das Merkmal des Phantastischen wesentlich; Dante's, Ariosto's und Tasso's Gedichte sind es im hohen Grade. Ferner die Poesieen einer Nation (z. B. der spanischen) sind es mehr, als die einer andern (z. B. der englischen), weil in einigen Nationen die Phantasie glühender und daher vorherrschend ist. Gewisse Dichtungsarten und Kunstwerke sind ihrem Wesen nach phantastisch, z. B. das Mährchen, die Arabeske. Ja es giebt Dichtungen und Tonstücke, welche man wegen des freien ungebundenen Ganges, den in ihnen die Phantasie nimmt, selbst Phantasieen nennt (z. B. *Jean Pauls* Phantasie in der Neujahrsnacht); denn das umfassende Reich der Kunst gestattet

jeder Kraft, die von dem poetischen Geiste ausgeht, ihre freie Aeusserung und ihr Gebiet, auch die Laune des Genius darf sich in ihr, aber nur als Laune des Genius, zeigen, welche selbst in dem freiesten und kühnsten Schwunge das Gesetz der Schwere und der Form ungezwungen und aus eignem Triebe beobachtet. Ein solches Werk hat daher vorzüglich die Eigenschaft, dass es tief in die Individualität des Künstlers blicken lässt, und ein sinnreicher Kritiker sagt von der musikalischen Phantasie: „wenn die Phantasie der eigentliche Culminationspunkt „des aus sich schaffenden Genius ist, der hier sein eigenes „Seelengemälde zeichnet, und die Form der Kunst zum blossen „Reflexionsspiegel seines Innern macht, aus dem die Fülle in „Klarheit hervortritt; so muss dem Kunstfreunde ein solches „Werk um so schätzbarer sein, je reiner sich in ihm der Ge„nius des Schöpfers selbst, und ohne fremde Beihülfe, ohne „Zwang irgend einer aufgegebenen Form darstellen kann. Die „Phantasie ist der Monolog des Künstlers, indem er das Eigne, „Selbstempfundene rein ausspricht, während er sich zu den ge„gebenen Formen, zum Oratorium, zur Oper u. s. w. nur dia„logisirend verhalten, d. h. nur das geben kann, wozu ihn die „gegebenen Formen veranlassen. Wenn er begrenzt durch auf„gestellte Kunstformen, nur immer nach diesen zu sprechen, „sich auf diese Art mit Fremden zu vermischen, und Fremdes „in seine Schöpfung aufzunehmen mehr oder minder genöthigt „wird; so sind im Gegentheil in der freien Phantasie alle Fes„seln zerbrochen, und der Genius des Künstlers ist in sein „Urrecht — älter als die Formen — wieder eingesetzt, als „Schöpfer, als Herscher im Reich der Klänge.“ Benutzte jeder Künstler diesen Wink; oder richtiger, gewöhnte sich der Genius der meisten Künstler minder an die Formen, und verstände sich auf seine eigene Geistesemancipation im Reiche der Freiheit: so würde jede Phantasie, vorausgesetzt, der Künstler sei wirklich der Selbstschaffenden und nicht der Nachahmenden Einer, eine wahre Selbstschilderung, und der hellste Blick in sein schaffendes Innere sein, aus dem man sein Walten und Wirken beschauen, sich gleichsam in seine Gedankenwerkstätte schleichen könnte. So wirkt nun die Phantasie mit ihrer zauberischen Macht eben sowohl in dem regellosen Traume, als in den kunstreichen Labyrinthen des Genius, sie schmückt und verschönert das Leben des Geistesgesunden durch Kunst und hohe Ideale, so wie sie es zu einer Quelle mannichfachen Elends für den Geisteskranken macht, indem sie überspannte Wünsche und unerreichbare Forderungen an das Leben erweckt. Sie erhebt in den Himmel, sie erniedrigt in den Abgrund des Lasters, wo sie der niederen Sinnlichkeit dient; sie ist die Brücke von der Erde zum Himmel, der farbige Regenbogen auf welchem die Götter in das Leben der Menschen schreiten, und schön singt *Arndt* (in seinen Gedichten S. 86) von ihr:

Vom Himmel komm' ich,
Zur Erde flieg' ich,
Bringe der Erde die Sterne,
Dem Himmel die Blumen;
Bin die Gemeinschaft
Des hohen Olympus
Und des grünen Gefilds u. s. w.

Die Einbildungskraft für sich betrachtet, ist entweder 1) eine ursprüngliche, wenn wir sie als das Vermögen ansehen, nach welchem sie im Stande ist, ursprüngliche, aus Empfindung erzeugte Bilder, z. B. das Bild eines gegenwärtigen und uns afficirenden Hauses, Baumes u. dgl. in uns hervorzurufen und 2) eine reproductive, wenn sie gehabte Vorstellungen, Anschauungen oder Beziehungen ohne Gegenwart des Gegenstandes, von dem solche ausgiengen oder an dem sie bemerkt wurden, wieder vergegenwärtigen soll. Jene könnte man auch das Bildungs-, diese das Nachbildungs-Vermögen nennen. In allen Fällen aber wird ihr Bestreben stets darauf gerichtet sein, ihre Vorstellungen nach einer gewissen Absicht mit Berücksichtigung der Verhältnisse, die sie entweder unter sich oder zu den Neigungen unserer Natur haben, zu einem Ganzen zu vereinigen.

Je nach den verschiedenen Objecten, an denen die Phantasie ihre Kraft äussert, könnte man sie in Künstler- und Dichterphantasie eintheilen, Jene verwendet ihre Kräfte zunächst auf Gegenstände der Sinne, des Gehörs und Gesichts durch Musik, Malerei, Bildhauerkunst, Kupferstecherei u. s. w. und dann mittelbar auf Kopf und Herz; diese arbeitet zunächst für die Einbildungskraft, und durch dieselbe unmittelbar auf den Verstand und Willen. Der Dichter erfindet Gegenstände, die der Einbildungskraft dasjenige anschaulich darstellen, was sich ohne Umwege auf den Verstand bezieht; der Künstler dagegen wirkt mit seinem Kunstwerke durch den Umweg auf den Verstand, dass man dasselbe erst in die Sprache des Dichters übersetzen muss. — Noch eine dritte Richtung der Phantasie machte sich bei einigen Religionsphilosophen, unter Andern bei *Stutzmann* in seiner systematischen Einleitung in die Religionsphilosophie, (Göttingen 1804.) am Anfange dieses Jahrhunderts geltend, nach welcher selbst alle Religion blos ein Produkt der Phantasie und des Gewissens sein soll, so dass sie in dieser Hinsicht unstreitig dann den höchsten Standpunkt einnehmen müsste. Phantasie und Gewissen, sagt er, sind die Hauptanlagen der Menschheit, aus welchen die heiligsten Wahrheiten abgeleitet werden müssten. *Bellermann* nennt dieselbe zum Unterschiede von der Künstler- und Dichterphantasie die Moralistenphantasie, und wir setzen mit ihm hinzu, dass diese Ansicht, nach welcher man der Religion den erwähnten poetischen und phantasiereichen Charakter beilegt, für uns keine überzeugende Kraft habe, wiewohl wir nicht in Abrede stellen

wollen, dass bei allen unseren religiösen Vorstellungen, Beziehungen und Begriffen wir der Thatkraft des Einbildungsvermögens einen nicht unbedeutenden Antheil zuerkennen müssen.

Halten wir uns hier zunächst nur an jene beiden Modificationen der Phantasie, so wird es klar, dass die Association der Vorstellungen entweder einem bestimmten Zwecke des Verstandes gemäss geschehen kann, oder sie geschieht nur dem Verstandesgebrauch überhaupt angemessen, den allgemeinen Gesetzen desselben entsprechend, und dann wirkt sie in unbestimmter Zweckmässigkeit. Im ersten Falle ist sie durch den bestimmten Zweck gebunden, im zweiten ist ihr Wirken frei, ohne darum gerade regel- oder gesetzlos zu sein. Das allgemeine Gesetz der Zweckmässigkeit setzt ihrer Willkür Grenzen, innerhalb deren sie ihr Spiel mit Freiheit treiben, die sie aber nicht überschreiten darf. Die freie und doch zweckmässige Thätigkeit der Phantasie begründet allein die Möglichkeit einer schönen Kunst. Hier bildet sie nach Ideen, — sie dichtet, und wird daher Dichtungsvermögen genannt. Nach jener doppelten Wirksamkeit der Einbildungskraft kann man eine solche zwiefache Sphäre derselben unterscheiden: eine niedere prosaische, und eine höhere poetische. Ihre erste und nächste Bestimmung ist nämlich das Denk- und Bildgeschäft des Verstandes für die mannigfaltigen Bedürfnisse und Zwecke des Lebens und des Erkenntnisstriebes zu besorgen, und hier ist sie stets durch bestimmte Zwecke gebunden: ihre zweite aber, durch ihre freie, jedoch zweckmässige Thätigkeit das Gemüth in seinem gesammten Vermögen harmonisch zu beleben, vermöge ihrer schöpferischen Kraft durch ideale, über gemeine Wirklichkeit erhabene Dichtungen und Gebilde den Geist über die Beschränkungen des Daseins zu erheben, und dadurch das Dasein selbst zu verschönern. Voll des Gefühls dieser wohlthätigen Wirksamkeit seiner Göttin, ruft daher der Dichter aus:

Lasst uns alle
Den Vater preisen!
Der solch eine schöne
Unverwelkliche Gattin
Dem sterblichen Menschen
Gesellen mögen!

Denn uns allein
Hat er sie verbunden
Mit Himmelsband,
Und ihr geboten,
In Freud' und Elend,
Als treue Gattin
Nicht zu entweichen.

Alle die andern
Armen Geschlechter
Der kinderreichen
Lebendigen Erde
Wandeln und weiden
In dunkelm Genuss
Und trüben Schmerzen
Des augenblicklichen
Beschränkten Lebens,
Gebeugt vom Joche
Der Nothdurft.

Man kann wahrlich nichts schöner und wahrer über die Einbildungskraft in ihrer poetischen Sphäre sagen, als was hier *Göthe* gesagt hat. Zu gross, um übersehen, zu weit, um völlig gefasst, zu reich, um erschöpft zu werden; mannigfaltig genug,

um allen Abänderungen der Lage, des Alters, jedem Bedürfnisse gleichgestimmte und eine eigene Beziehung zu geben; geschickt, jedem Ton der Seele eine so volle Harmonie zurückzugeben, dass vom Helden bis zum Liebhaber jeder glauben sollte, sie wäre blos für seinen Zustand geschaffen; gross mit dem Einen, sanft mit dem Andern, überall bereit, jedem Wunsche und jeder Sehnsucht Erfüllung zu geben, sich in jede Farbe zu kleiden, ist sie auch nach Gram und Leiden die sanfte und letzte Gefährtin unserer Klagen. Ihre Bilder sind es, die uns in Freude und Unglück beherrschen, Hoffnung und Furcht wird uns durch sie erregt. Das ganze Geheimniss von der Wirksamkeit aller schönen Kunst beruht darin, dass die Einbildungskraft schöpferisch wird. Es versteht sich, dass diess selbst nur, wie oben gesagt, durch eine schöpferische Einbildungskraft zu bewirken sei. Dass der Mensch ein solches schöpferisches Vermögen, selbstthätig Bilder und Ideen in sich zu erzeugen besitzt, lehrt Jeden sein eigenes Bewusstsein; denn kaum wird einer von der Natur so sehr verwahrloset sein, dass er nicht Wesen, Scenen, Lagen, Zustände sollte dichten können, die er nie erlebt hat. Unendlich verschieden aber sind die Grade dieses schöpferischen Vermögens der Einbildungskraft, und nur in seinen höheren Graden, wo es eigenthümliche Formen und Charaktere zu erfinden, ein Mannigfaltiges von Begebenheiten, Bildern und Ideen zu einem für die Vernunft zweckmässigen Ganzen zu verknüpfen vermag, kann man es als eine entschiedene Anlage zur Kunst ansehen.

Soviel zuerst im Allgemeinen in begrifflicher Beziehung von der Einbildungskraft und Phantasie, die, wenn man sie in ihrer Gegenseitigkeit, wie in ihrem Zusammenhange unter einander betrachtet, sich etwa auf gleiche Weise verhalten, wie Erinnerungsvermögen und Gedächtniss, so dass wie hier dieses jenem untergeordnet zu werden pflegt, auch die Phantasie wirklich eine der Einbildungskraft im engeren Sinne des Wortes untergeordnete, oder von ihr abhängige Kraft ist, weil sie ohne die Einbildungskraft gar nicht existirt. Desshalb darf man denn auch mit gutem Grunde die Phantasie als eine blosse Modification der Einbildungskraft betrachten, so dass in dem Folgenden der Kürze wegen immer nur von ihnen im Zusammenhange die Rede sein wird, ohne überall jene begrifflichen Spaltungen, die dem scharf distinguirenden Philosophen Bedürfniss erscheinen, im Einzelnen zu beachten.

Dass die Cultur der Einbildungskraft aber wirklich mit zu den Aufgaben eines Pädagogen gehört, kann schon daraus resultiren, dass dieselbe eine Thätigkeit der menschlichen Seele bezeichnet und die Erziehung den ganzen Menschen nach Leib und Seele erfassen soll, um für die Ausbildung oder Regelung jeglicher sich regenden Kraft Sorge zu tragen. Bestimmter aber tritt natürlich diese Aufgabe für denselben hervor, sobald der

ausserordentliche Einfluss, den eine sorgfältig gebildete und geregelte Einbildungskraft auf die verschiedenen Seiten des Gemüthes hat, mit dessen Kräften sie nach allen Seiten hin die mannigfachsten Berührungspunkte darbietet, erst recht klar geworden ist. Bedenkt man, dass die Einbildungskraft in der Aufbewahrung der sinnlichen Empfindungen und Vorstellungen an das Gedächtniss grenzt, dass sie in der Wiedererkennung jener Empfindungen und Vorstellungen das Erinnerungsvermögen berührt, dass sie in der Würdigung ihres Stoffes, um aus ihm Begriffe zu bilden und diese zur Einheit zu gestalten, die Thätigkeit des Verstandes zur Seite hat, dass sie in der genaueren Schätzung des Zusammengesetzten oder in der Bestimmung, ob etwas mit Recht oder Unrecht unter der Regel stehe, an das Gebiet der Urtheilskraft kommt, und dass sie in der Erhöhung der Kraft der Beweggründe zu Handlungen durch ihre zu bestimmten Bildern sich gestaltende Thätigkeit mit dem Willen auf das Genaueste zusammenhängt: so wird man begreifen, dass die Einbildungskraft, als Kraft betrachtet, mit allen übrigen Kräften des einen menschlichen Geistes so innig verbunden ist, dass man mit der richtigen Ausbildung dieser nothwendig zugleich auf die harmonische Entwickelung jener hinwirken, wie mit der Vernachlässigung derselben das nöthige Ebenmaas aller andern aufheben müsste. Und kann es hiernach nicht mehr zweifelhaft sein, dass die Ausbildung der Einbildungskraft mit in das Gebiet pädagogischer Aufgaben hineingehört, so liesse sich jezt zunächst wohl fragen: Welches sind die Vortheile einer in der Jugend mit Sorgfalt angebauten Einbildungskraft und durch welche Mittel kann sie gebildet und erhöht werden?

Was den ersten Theil dieser Frage betrifft, so möchte wohl *Herders* Wort in dem Aufsatze „über Bild, Dichtung und Fabel“ hier seine Anwendung finden, wenn er sagt: „Die innern Bil„der wirklicher und eingebildeter Gegenstände sind Werke des „innern Sinnes, Kunstgemälde der Bemerkungskraft der Seele. „Im Grunde allegorisirt unsere Seele beständig, übersetzt Ge„genstände in Bilder, Bilder in Gedanken, Gedanken in Worte.“ Und nimmt man hier noch hinzu, dass durch Bilder, Gedanken und Worte recht eigentlich Begriffe, Schlüsse, Handlungen bestimmt werden, so leuchtet es ein, dass die wichtigsten Angelegenheiten der Menschheit von dieser Thätigkeit der Seele gewissermassen abhängig sind oder doch durch sie geregelt werden. — Bedenkt man dann ferner, dass die gebildete Einbildungskraft stets den Gedanken der Menschen Licht, Lebhaftigkeit und Dauer giebt, insofern sie mit hellen Farben malt, damit die dargestellte Idee deutlicher in's Auge fällt, leichter aufgefasst, und sicherer von andern ihr verwandten Ideen unterschieden werden kann; dann dem an sich gleichgültigen Gegenstande den Charakter einer hinschwindenden Vergänglichkeit nimmt, ihn

belebt und ihm eindringende Kraft verleiht durch das längere Bestehen und durch die öftere und leichtere Wiederkehr und Aufregung desselben: so wird die Wichtigkeit der Einbildungskraft gewiss schon von dieser Seite her einleuchten. Nicht minder aber tritt sie in das Bewusstsein, wenn man erwägt, wie ganz anders der Einfluss eines Menschen mit ausgebildeter Einbildungskraft auf diejenigen ist, auf welche er wirken will, als dessen, der ihrer entbehrt. Je vielseitiger eine Sache dargestellt, je mannigfacher sie durch treffende Bilder beleuchtet, je reicher sie durch angemessene Ideen unterstützt und durch Beläge aus der Vergangenheit erhellt werden kann, desto mehr wirkt man auf die Einsicht derselben und macht die Vernunftgründe für dieselbe geltend. Das erfahren wir Lehrer gewiss täglich, wenn wir bei vorkommender Begriffs- und Sacherklärung unsere Zuflucht zur Einbildungskraft nehmen und treffende Bilder dem jugendlichen Geiste von verschiedenen Seiten hervorführen, damit er durch sie immer mehr und mehr an Deutlichkeit der Vorstellung und Klarheit der Einsicht gewinne. Schwerlich möchte es uns ohne Anwendung der eigenen Einbildungskraft, wie ohne die Inanspruchnahme derselben bei unsern Schülern so leicht gelingen, ihnen in dem Unterrichte klar zu werden, wie es so häufig geschieht. In die überzeugende Gewalt, welche in der rechtzeitigen Anwendung dieser Kraft liegt, leuchtet uns aus allen Verhältnissen und Zuständen der Völker durch die ganze Weltgeschichte hindurch auf das Bestimmteste ein und sie muss es, möchten wir sagen, wenn wir bedenken, was Ausgezeichnetes durch sie zu Stande gebracht wurde, indem besonders mit ihr begabte Menschen sich derselben für edle und erhabene Zwecke bedienten. Was z. B. Moses durch seine schönen Bilder von dem glücklichen Leben in Palästina, was Christus mit seinen meisterhaften und darum eben so treffenden Parabeln, also beide bei ihren Zeitgenossen erreichten und bis auf unsere Zeit noch erreichen, das könnten wir in ähnlichem Verhältnisse, wenn auch oft nur zu eigenem, besonderem Zwecke, bei allen Rednern des griechischen und römischen Alterthums, die als ausgezeichnet unter ihrem Volke dastanden, wie bei allen Feldherren, Regenten und Fürsten, die es verstanden, ihr Volk für einen bestimmten Zweck zu begeistern, und bei Männern, denen es gelang, wie zur Zeit der Kreuzzüge, oder später zur Zeit der Reformation die Menschen gleichsam zu heiligem Kampfe zu entflammen, als eine gute Wirkung der mannigfach in Anwendung gebrachter Einbildungskraft betrachten; denn was anders sind alle jene Versuche der Rede oder der Darstellung überhaupt gewesen, als Gemälde für die Einbildungskraft sinnlicher Menschen, um wichtige Wahrheiten bei ihnen wirksamer zu machen, und sie leichter zu gewissen Entschlüssen und Handlungen zu bewegen? Versteht ein Redner es, seine Darstellung mit schönen Bildern auszustatten,

so vermehrt er dadurch nicht nur die Fähigkeit, seine Zuhörer auf eine angenehme Weise zu rühren, sondern er trägt überhaupt auch sehr viel dazu bei, dass man ihn gerne hört, seinem Gedankengange mit desto grösserer Bereitwilligkeit folgt, weil man sich auf eine angenehme Weise unterhalten sieht; denn der gebildete Mensch eröffnet sich gern durch den regelmässigen Anbau seiner Einbildungskraft eine Quelle unzähliger geistiger Genüsse, die eben so schuldlos sind, als sie seinen Geschmack veredeln, und welche ihn zu gar vielen Geschäften des praktischen Lebens um so tauglicher machen, während der rohe Mensch sich nur in groben Vergnügungen, welche seiner Sinnlichkeit fröhnen, und die gar oft in dem blossen Genusse physischer Speisen und Getränke bestehen, ergeht. Er kennt das Gefühl der Wiederholung und Rückerinnerung an geistige Genüsse und an einmal genossene Vergnügungen nicht; ihm, dem der Bauch sein Gott ist, ist es schon genug, wenn er nur recht oft Gelegenheit erhält, mit wohlschmeckenden Speisen und Getränken seinen Leib zu füllen und leidenschaftliche Bedürfnisse aller Art zu befriedigen. Von den Freuden der Natur, die die gütige Hand des Schöpfers in so reichem Maasse und überall spendet, an denen der Künstler, der Dichter und Andere sich so gerne erheben und zu höherem Dasein führen lassen, wenn sie ihre Werke schaffen, an denen der Liebhaber der Kunst, Einheit und Mannigfaltigkeit bewundert und bei der täuschenden Copie des reizenden Originals etwas Hohes, Erhebendes empfindet, steht er so fern, und ahnet es kaum, dass dieselben für Andere bestehen. Durch die Einbildungskraft versetzen wir uns in die schönen Perioden des früheren Lebens zurück und geniessen das Gute mehrmals.

Und wie schon oben im Allgemeinen für die grössere Deutlichkeit des Unterrichts die Inanspruchnahme der Einbildungskraft gar Vieles zu wirken vermag, so erfahren wir ihre Wichtigkeit noch bedeutend mehr, bei dem Geschäfte der eigentlichen Erziehung. Die diedactischen Vorstellungen und die gewöhnlichen Zuchtmittel machen nicht immer den gewünschten Eindruck auf die Jugend, und selbst in dem Falle, wenn dieselben ihre Wirkung thun, so pflegt der gemachte Eindruck bei dem Leichtsinne der Jugend nicht selten nur von kurzer Dauer zu sein. Hier wirkt oft ein einziges kräftiges Wort, das an eine in der Seele vorhandene Reihe von Bildern und Lebensereignissen erinnert, wie ein elektrischer Schlag. Die Phantasie stellt dem Erzieher den auf Abwege verirrten Unglücklichen so lebhaft vor, dass sie, wenn der Jüngling noch nicht alles sittliche Gefühl verloren hat, durch die Lebhaftigkeit des Bildes die Gründe der Moralität mächtig unterstützt. Soll diese Springfeder aber wirken können, so müssen jene Bilder in der Einbildungskraft vorhanden sein oder doch hineingelegt werden können, und man wird die Erfahrung machen, dass man in sehr

seltenen Fällen genöthigt ist, zu ernsteren Zuchtmitteln seine Zuflucht zu nehmen, besonders wenn man das aus der unabänderlichen und ewigen Natur der Moralität und Religiosität fliessende Hauptmittel aller Erziehung dabei nicht verschmähte. Selbst dadurch endlich, dass sie musterhafte Beispiele dramatisirt, um deren Bilder desto länger vor der Seele verweilen zu lassen, kann die Phantasie auf das Vortheilhafteste zur Veredlung der Gesinnung bei der Jugend beitragen, insofern sie die Bilder vom inneren Werthe und von den guten Folgen der Rechtschaffenheit, sowie die Vorstellung von der Schändlichkeit und von den schädlichen Begleitern des Lasters mit lebhaften Farben in einem so frappanten Licht und Schatten so ausmahlt, dass sie bleibenden Einfluss auf das Herz haben müssen.

Wenn sodann von einer Ausbildung der Einbildungskraft die Rede ist, so kann man darunter doch wohl nichts weiter, als eine möglichste Vermehrung ihrer Vollkommenheit verstehen. Solche besteht unserer Meinung nach hauptsächlich in einer gewissen Leichtigkeit, wenn sie bei jeder Gelegenheit, ohne mühsames Suchen, sogleich Bilder von sinnlichen Gegenständen darstellt, welche für jeden gegebenen Fall, wenn man auf die Gemüther der Menschen wirken will, den gewünschten Erfolg hervorbringen und durch die schicklichsten Zeichen die Darstellung der verlangten Sache bewirken, wenn sie die Bilderreihen kurz hinter einander vorführt, und von geringen und fast unmerklichen Eigenschaften Gelegenheit hernimmt, sinnliche Vorstellungen zu bilden. Ferner in einer angemessenen Deutlichkeit, nach welcher sich die wieder vorkommenden Vorstellungen, Bilder und Empfindungen so lichtvoll zeigen, dass man sie durch gewisse Merkmale von allen andern immer leicht unterscheiden kann, so wie in einer erforderlichen Lebhaftigkeit, welche jener als der richtigen Zeichnung die Farben verleiht, gleichsam den Anstrich giebt, wodurch das Bild dann um Vieles sprechender und lebendiger wird. Ausserdem aber gewinnt die Einbildungskraft auch noch an Stärke, wenn sie im Stande ist die Vorstellungen und Bilder lange vor der Seele zu erhalten, wenn sie sich stets nur auf die Wahl des Edleren und Erhabenen, auf Ordnung, Harmonie und dergl. bezieht, und überall eine gewisse Planmässigkeit erkennen lässt.

Die Mittel aber, deren man sich zur Erreichung des obenangedeuteten Zweckes bedienen kann, sind doppelter Art, physische und moralische, von denen jedoch nur diese, in sehr wenigen Fällen das eine oder andere jener bei der Jugend in Anwendung gebracht werden kann. Darum nennen wir hier als solche nur den Opium, die Chinarinde, starken Kaffee, kaltes Wasser, in welches man die Füsse stellt und besonders Wein, von denen Viele einen günstigen Erfolg erfahren haben. Dann aber werden auch empfohlen: 1) das Fasten, wenigstens die Enthaltsamkeit von gröberen Speisen, 2) die

Einsamkeit, mindestens doch die Entfernung von dem Geräusche der Welt; denn weil es die Einbildungskraft mit abwesenden Gegenständen und ehemaligen Empfindungen im Innern zu thun hat, so folgt daraus, dass sie durch beständige Betäubung der äussern Sinne, durch Gesellschaften und geräuschvolle Zerstreuungen gleichsam erstickt werden müsse. Ein gewisses periodisches Insichkehren ist daher wohl geeignet, der Einbildungskraft Nahrung zu verschaffen; 3) die Uebung im Beschreiben der einzelnen Theile des Bildes, welches uns die Einbildungskraft liefert, und 4) Vergleichung desselben mit einem andern, ihm verwandten; 5) das fleissige Lesen der Schriften, in welchen ein hoher Schwung der Einbildungskraft herrschend ist; classische Werke der Propheten, Davids, des Buches Hiob, der Griechen und Römer, vieler National-Schriftsteller der Deutschen, Franzosen, Engländer, Italiener u. dgl., 6) das sorgfältige Anschauen der Kunstwerke der Alten und Neuen, und 7) die Vertrautmachung mit den Schönheiten der Natur; denn diese ist und bleibt die unerschöpflichste Quelle aller Vollkommenheit, ein unergründbares Meer von Mannigfaltigkeit und Einheit. Man gewöhne die Jugend, jeden vorkommenden Gegenstand genau zu betrachten, dann Einiges davon anders zu denken, Eigenschaften hinzuzusetzen und hinwegzunehmen, so dass dadurch der Gegenstand verändert wird. Lässt man auf solche Art die Bilder der Natur aufsuchen und veranlasst man die Jugend, dieselben in der Vorstellung zu ändern, so lernt sie schon dadurch gewissermassen theoretisch dichten. Indessen geht es auch hier, wie bei andern ähnlichen Dingen, dass das glückliche Talent dergleichen theoretische Anweisungen nicht so sehr bedarf, als der psychologische Pädagog deren Erläuterungen schätzt. So leicht die Cultur der Einbildungskraft bei guten Köpfen gelingt, so schwer hält es bei denen, die die Natur hierin nicht begünstigte. Kunstfertigkeiten, glauben wir, lassen sich um Vieles leichter lehren, als Einbildungskraft, obgleich eine Verbesserung und bestimmtere Richtung derselben allerdings in den Grenzen des Lehrgeschäftes liegen. — Nur das, scheint mir, kann man jungen Leuten nicht oft genug wiederholen, dass sie alle Kräfte anwenden, den Verstand zu schärfen, und die Urtheilskraft zu erweitern, weil dadurch die Einbildungskraft vor abenteuerlichen Ausschweifungen gesichert wird. Auf der andern Seite bleibt auch das gewiss, dass Jünglinge, welche die Einbildungskraft ganz vernachlässigen, und bloss das abstracte Denken zum Augenmerk ihrer Bemühungen machen, ihren künftigen Wirkungskreis sehr verengen.

Den Vorwurf, dass das Streben nach dem Realen in unseren Schulen der neuesten Zeit der Einbildungskraft nachtheilig werde, glauben wir aber am leichtesten nach der vorangegangenen Auseinandersetzung dadurch zurückweisen zu können, dass wir noch eine grössere Mannigfaltigkeit des Stoffes für deren

Belebung in demselben vorfinden; der einzige Mangel, den dieselben erkennen lassen, liegt in dem gänzlichen Ausfalle des Griechischen und eines Theiles des Lateinischen, an dessen Stelle aber der naturwissenschaftliche Unterricht tritt, der einen nicht unbedeutenden Theil von dem zu ersetzen vermag, was die Realschüler gegen die Gymnasiasten entbehren.

Eine Vernachlässigung der geregelten Thätigkeit der Einbildungskraft oder eine Ueberspannung derselben hat nicht selten den allergrössesten Nachtheil zur Folge. Aus Mangel an Raum können wir in diesen Blättern dieses nicht weiter hier ausführen, sondern wollen nur noch bemerken, dass als die gewöhnlichsten Erscheinungen dieser Art zu nennen sein möchten: 1) Ein eingebildetes Wesen, 2) Schwärmerei, die unter Umständen sogar in Raserei ausartet, 3) Empfindlichkeit und 4) Vernachlässigung des eigentlichen Denkvermögens. — Ob es wahr sei, dass dem weiblichen Geschlechte ein bei weitem grösserer Reichthum an Einbildungskraft von Natur zu Theil geworden, als dem männlichen, möchte wohl noch einer besonders genauen Beobachtung und Erfahrung des weiblichen Wesens auch von dieser Seite her bedürfen. Wenn es ein wahres Wort ist: „An ihren Früchten sollt' ihr sie erkennen!" so möchte die Waage doch wohl am Ende auf der Seite des männlichen Geschlechtes den Ausschlag geben; doch dieses wage ich nicht ganz zu behaupten. Merkwürdig bleibt freilich die Wahrnehmung, dass im Allgemeinen bei der weiblichen Natur die Phantasie über den Verstand, bei dem Manne in der Regel der Verstand über die Einbildungskraft dominirt, und es in dem Leben desselben nur besondere Zeiten giebt, in denen das Umgekehrte der Fall ist.

Ueber das Wesen und die Behandlung der Schlussrechnung.

Von Reallehrer *Gruner*.

Unter Schlussrechnung versteht man gewöhnlich die Rechnungsart, welche aus gegebenen oder bekannten Grössen eine gesuchte oder unbekannte Grösse dadurch finden lehrt, dass man von den bekannten Grössen ausgeht, von diesen auf den Werth der einfachen Grösse, und von der Einheit wieder auf den Werth der gesuchten mehrfachen Grösse schliesst. Nach dieser allgemeinen — wenn auch noch unbestimmten — Erklärung unterscheidet sich die Schlussrechnung in ihrem Verfahren wesentlich von der Proportionsrechnung und vom sogenannten Reesischen Satz. Die Proportionsrechnung bringt die

in einer Aufgabe vorkommenden bekannten und unbekannten Grössen sogleich insgesammt in Beziehung zu einander, oder in das ihnen zukommende Verhältniss, ohne Rücksicht darauf, in welches Glied die unbekannte Grösse zu stehen komme (wenigstens sollte diess bei einer allgemeinen und gründlichen Auffassung der Proportionen der Fall sein), und es wird dabei erfordert, dass man die verschiedenen Verhältnisse der vorkommenden Grössen in ihrer Gesammtheit klar vor Augen habe. Diess ist nun bei einfachen Aufgaben, wo es sich etwa nur um ein Quantum Waare und den ihm entsprechenden Preis, oder blos um Einlage und Gewinn u. drgl. handelt, keine grosse Schwierigkeit. Handelt es sich aber um Aufgaben mit zusammengesetzten Verhältnissen, oder mit umgekehrten Verhältnissen, oder mit beiden zugleich, so wird es nicht selten für Lehrer und Schüler ungleich schwieriger, die gegebenen Grössen in ihrer Gesammtbeziehung klar und einfach aufzufassen, und dieselben in das richtige Verhältniss zu bringen. Diesem Umstand ist es wohl hauptsächlich zuzuschreiben, dass die Proportionen bei weitem nicht so häufig angewendet werden, als man nach der darauf verwandten Mühe und bei ihrer allgemeinen Verbreitung erwarten dürfte. Aber selbst abgesehen davon, möchte es noch eine Frage sein, ob es überhaupt methodisch und consequent erscheint, dass man die Theorie der Proportionen, die doch eigentlich in das Gebiet der höhern Zahlenlehre gehört, wegen der praktischen Anwendbarkeit eines einzigen Lehrsatzes in einen Kreis herabzieht, wo sie mit unverhältnissmässigem Aufwand von Zeit und Mühe doch gewöhnlich nur als Stückwerk behandelt werden kann, und desshalb auch mit etwaiger Ausnahme jenes einzelnen Lehrsatzes leicht wieder vergessen wird; so dass die Proportionsrechnung, des Zusammenhangs und der Begründung ermangelnd, sich eigentlich nur noch auf historische Autorität stützt, und dann immer mehr zu einem geistlosen Mechanismus herabsinkt.

Ueber den Reesischen Satz ist zwar der Stab schon längst gebrochen, und zwar aus Gründen, die bei Jedem, der einen das Denkvermögen anregenden und bildenden Unterricht ertheilen, und den Menschen nicht zur blossen Rechenmaschine herunterstempeln will, ihre volle Geltung haben. Dessenungeachtet kommt es noch häufiger, als man vielleicht glauben möchte, vor, dass der Reesische Satz, dieser *pons asininus*, nicht blos in Kanzleien und Comptoirs, sondern auch noch in Schulen regiert, wo sowohl im Allgemeinen eine bessere Methode eingeführt und ein fortschreitendes Streben zu erkennen ist, als besonders auch im Rechnen eine Grundlage gegeben wird, auf welche sich die Anwendung des Erlernten in geistbildender Weise fortbauen liesse. Der Grund seiner Beliebtheit mag nun theilweise darin liegen, dass die Anwendung der Proportionsrechnung aus den bereits angedeuteten Ursachen der Mehrzahl nicht zusagen will;

wesshalb Mancher, der auf halbem Wege mit dieser Rechnung stehen oder stecken bleibt, besonders beim Eintritt in das praktische, amtliche oder gewerbliche Leben seine Zuflucht zu einer Rechnungsart nimmt, die wegen ihrer Einfachheit und Leichtigkeit, sowie wegen des für die gewöhnlichen Fälle sichern mechanischen Ganges dem verlegenen Rechner einen bequemen Hafen der Ruhe öffnet, wo er kaum noch nöthig hat, über das Wesen der betreffenden Aufgabe nachzudenken, sondern wo sich Alles so zu sagen, von selbst gibt.

Aber abgesehen davon, dass man im Reesischen Satz eigentlich bewusstlos rechnet, und dabei blos blindlings multiplicirt und dividirt, ohne sich von dem Verfahren zureichende Rechenschaft geben zu können, ist diese Rechnungsart in ihrer Anwendung noch sehr beschränkt. Denn sobald zusammengesetztere Aufgaben behandelt werden sollen, in welchen mehrere Arten von Grössen in Beziehung zu einander kommen, zumal solche, die in umgekehrtem Verhältnisse zu einander stehen, so lässt uns der Reesische Satz entweder im Stiche, oder er ist nur durch Beihülfe vielfältiger Regeln anwendbar, die für das Gedächtniss ebenso schwer zu behalten, als zu einer freien und leichten Anwendung wenig geeignet sind.

Um nun einerseits die Proportionsrechnung und damit auch die stückweise Theorie der Proportionen zu entbehren, und anderseits das gedankenlose beschränkte Treiben des Reesischen Satzes zu beseitigen, hat man schon seit mehreren Jahrzehnden sich allgemein damit beschäftigt, eine Rechnungsart einzuführen, die mit Vermeidung der Schwierigkeiten oder Nachtheile der genannten Rechnungsarten die Lösung der verschiedenen Aufgaben auf eine möglichst einfache und natürliche, das Denkvermögen anregende und bildende Weise kennen lehre. Diese Methode erhielt mit Recht den Namen Schlussrechnung oder *Raisonnement*, da man bei derselben stets durch einfache Schlüsse vom Mehrfachen auf das Einfache, und von diesem wieder auf ein anderes Mehrfache die unbekannte Grösse findet. So willkommen nun die Schlussrechnung vielen, zum Bessern anstrebenden Lehrern war, und so allgemein auch ihr Lob erschallte, so ist es doch eine auffallende Thatsache, dass sie bis jetzt noch nicht die ausgedehnte, ja unbedingte Anwendung gefunden hat, welche ihr nach dem Urtheil der ausgezeichnetsten Pädagogen und gründlicher Mathematiker gebührt. Ja, ihre Einführung geht nicht nur in Volksschulen sehr langsam vor sich, sondern es giebt sogar hin und wieder Realschulen, in welchen der Reesische Satz, gleichsam als Vorspann, wenn die Ochsen am Berg stehen, gepflegt und gehegt wird. Diese Erscheinung möchte sich etwa durch folgende Gründe erklären lassen. Vor Allem wird zur leichten und unbehinderten Anwendung der Schlussrechnung erfordert, dass der Schüler in der Rechnung mit Brüchen eine vollständige Fertigkeit besitze,

und dass er die Bruchrechnung selbst, schon ihrer leichtern Anwendung wegen, auf gründliche Weise erlernt habe, so dass er auch bei der praktischen Anwendung der Brüche immer mit Bewusstsein handeln und sich von jeder Operation mit denselben genügende Rechenschaft geben kann, indem er den Gang des Erlernten mit Leichtigkeit überblickt, und daraus das Nöthige zur Begründung des betreffenden Falles mit Sicherheit und Gewandtheit herausfindet. Diese Bedingung ist zwar bei jeder Rechnungsart von grosser Wichtigkeit; doch kann sie bei solchen Rechnungsarten, die, wie der Reesische Satz, an sich schon auf mechanische Weise erlernt wird, oder wie der Proportionssatz, mechanisch werden kann, auch umgangen werden, und es mag hiebei für die meisten Fälle eine mechanische Fertigkeit, namentlich in der Multiplication und Division der Brüche genügen, da diese Operationen bei den beiden genannten Rechnungsarten immer in derselben Form vorkommen. Bei der Schlussrechnung, wo jede Grösse in ihren verschiedenen Beziehungen zu andern immer einzeln und selbstständig zu behandeln ist, muss aber der Rechner mit gebrochenen und gemischten Zahlen eben so leicht und fertig rechnen können, als mit ganzen Zahlen. Die gründliche Fertigkeit im Rechnen mit Brüchen ist allein schon zur Lösung vieler und verschiedenartiger Aufgaben hinreichend, und würde sogar für alle Fälle genügen, wenn es eben so leicht wäre, die in der Aufgabe vorkommenden Grössen in ihrer Beziehung zu einander leicht aufzufassen, und diese Beziehungen in einfachen Verhältnissen auszudrücken. Jedenfalls ist aber die gründliche Kenntniss der Bruchrechnung für den tüchtigen Rechner, wenn er mit Bewusstsein verfahren und sich in seinen Operationen frei bewegen will, unerlässlich, und man kann wohl mit grösserem Rechte, wie der bekannte Vers im ABC Buche unter dem Einmaleins für den ABC Schüler gilt, überhaupt sagen: „Lernst du die Bruchrechnung mit Fleiss, so wirst du aller Rechnung weis'." Zur Bruchrechnung, besonders sofern sie eine sichere Grundlage zum freien, praktischen Rechnen bilden soll, ist auch die Lehre von den Decimalbrüchen zu zählen, deren Behandlung übrigens um so weniger Schwierigkeit darbieten dürfte, je gründlicher die Brüche selbst, und eigentlich schon das Numeriren, vorgenommen wurden. Mag übrigens auch der Mangel an einer gründlichen Kenntniss der Bruchrechnung an einigen Orten die Ursache sein, dass die Schlussrechnung nicht Platz greifen kann, so ist die Forderung dieser Kenntniss bei dem jetzigen Stande der Schulen überhaupt weder zu gross, noch ihre Erreichung so selten, dass hiedurch der Schlussrechnung, sowie dem gründlichen Rechnen überhaupt, ein bedeutendes Hinderniss in den Weg gelegt wäre. Denn nicht nur in Realschulen und Gymnasien, sondern auch in einigermassen guten Volksschulen werden die Brüche in neuerer Zeit so behandelt,

dass damit in den meisten Fällen eine hinlängliche Grundlage für die Schlussrechnung gelegt werden könnte. Ja es ist sogar zu verwundern, dass der Unterricht im Rechnen, nachdem er bis zu dieser Stufe nach einer mehr oder minder gründlichen und geistbildenden Methode behandelt worden, nach Vollendung der Bruchrechnung, beim Beginn des eigentlich praktischen Rechnens seinem seitherigen Princip untreu wird, und die gegebene, gute Grundlage verlassend oder wenigstens hintansetzend, nun nachgerade dem beliebten Reesischen Satze zusteuert, um in seinen weichen Armen bis zum Ende auszuruhen, nachdem vielleicht höchtens noch vorher einige Zeit darauf verwendet wird, die Proportionsrechnung zur Noth oder vielmehr zur Unnoth in ihren Elementen vorzunehmen und einige leichte Anwendungen davon machen zu lassen. An einigen Orten hat man zwar bereits angefangen, anstatt des Reesischen Satzes oder der Proportionsrechnung die Schlussrechnung oder ein dieser ähnliches Verfahren als Anwendung der Brüche einzuführen; doch geschah diess nicht immer mit dem gehofften Erfolge, und anstatt den Fehler an der Behandlungsweise und Methode zu suchen, wurde die Schlussrechnung selbst als zu schwer oder als unpraktisch verdammt, und so das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Es gieng dabei Manchem, wie dem Affen mit der Nuss; sie wussten die grüne, bittere Schale nicht abzulösen, und warfen im Unmuth über den herben Geschmack die Schaale sammt dem Kern von sich.

Wie der Mangel an gründlicher Kenntniss der Bruchrechnung als das erste Hinderniss zu einer allgemeinen und schnellen Verbreitung der Schlussrechnung angeführt wurde, so ist die vermeintliche Schwierigkeit in der Lösung einer Aufgabe durch Schlussrechnung als ein zweiter Hauptgrund ihres verkümmerten Wachsthums zu bezeichnen. Bei der Anwendung der Schlussrechnung hält man sich ungefähr an die im Eingang angeführte Erklärung, man müsse dabei von der Mehrheit einer Grösse auf die Einheit derselben, und von dieser wieder auf eine andere Mehrheit schliessen. Auf diese Weise kam man zwar hie und da mit der Lösung einer Aufgabe zu Stande, bei einer andern gelang es aber nicht, und wenn auch der Lehrer eine gewisse intuitive Fertigkeit für sich erlangt hatte, im Lösen der Aufgaben einen zum Ziele führenden Weg einzuschlagen, so hatte er das Wesen dieser Rechnungsart doch nicht so erfasst, um auch die Schüler nach einem klaren, einfachen und sichern Gang zur Lösung jeder Aufgabe anzuleiten. Man wusste nämlich nicht genau, besonders wenn mehrere Arten von Grössen in Beziehung zu einander standen, von welcher Grösse man ausgehen sollte, oder man hielt diess wenigstens für schwer und desshalb für die Schüler unanwendbar. Aber diese Schwierigkeit ist bei der Schlussrechnung die geringste; die Unterscheidung der Grössen, von welchen man bei der Rech-

nung auszugehen hat, ist so leicht, dass eben dadurch die Schlussrechnung auch für schwächere Schüler sich bei weitem einfacher und klarer darstellen lässt, als es bei der Proportionsrechnung oder sogar beim Reesischen Satz der Fall sein kann. Um nämlich in der Schlussrechnung einen sichern Ansatz zu machen, bedarf es im Grunde weiter nichts, als dass man die in der Aufgabe vorkommenden ungleichartigen Grössen von einander zu unterscheiden versteht, dass man also z. B. ein Quantum Waare von seinem Preis, d. h. Pfund, Centner, Loth etc. von Gulden, Kreuzern, Thalern etc., Kapital von Zins und Zeit, Auslage von Einnahme, Arbeiter von Arbeitszeit und Arbeitslohn und dgl. unterscheiden kann. Ist die Unterscheidung der in der Aufgabe vorkommenden Grössen gemacht, so weiss auch der Schüler die Art der unbekannten oder gesuchten Grösse anzugeben; er kann sagen, ob nach Pfund, Centner, Mass, Eimer, Zins, Kapital, Zeit, Gewinn, Einnahme, Auslage, Preis der Waare in Gulden, Kreuzern oder Thalern u. s. w. gefragt wird, und hat er gefunden, von welcher Art die gesuchte Grösse sein soll, so muss es ihm eben so leicht sein, die mit dieser gleichartige, bekannte Grösse in der Aufgabe zu finden. Bekanntlich besteht nämlich jede Aufgabe aus zwei Theilen, welche wir Bedingung und Forderung nennen wollen. In der Bedingung stehen nur bekannte, gegebene Grössen in Beziehung zu einander; in der Forderung aber, wo im Allgemeinen dieselben Arten von Grössen vorkommen, ist eine derselben unbekannt, und diese gesuchte Grösse soll so beschaffen sein, dass sie zu den gegebenen oder bekannten Grössen in derselben Beziehung stehe, wie die Grössen in der Bedingung. Ist z. B. die Aufgabe gegeben: „Wenn 7 Pf. 12 fl. kosten, wie viel Pf. erhält man für 21 fl.?“ so heisst die Bedingung: 7 Pf. kosten 12 fl., und die Forderung: wie viel Pf. erhält man für 21 fl.? Oder in der Aufgabe: „In 24 Tagen verzehren 30 Mann 600 Pf. Brod; in wie viel Zeit werden 50 Mann 1000 Pf. Brod bei gleichem Bedarf brauchen?“ ist die Bedingung: In 24 Tagen brauchen 30 Mann 600 Pf. Brod, und die Forderung: in wie viel Tagen brauchen 50 Mann 1000 Pf.?

Im ersten Beispiel ist nun die gesuchte Grösse in der Forderung eine gewisse Anzahl Pf., und die bekannte gleichartige Grösse in der Bedingung ist 7 Pf.; im zweiten Beispiel ist die gesuchte Grösse in der Forderung eine gewisse Anzahl Tage, und die gleichartige bekannte Grösse in der Bedingung ist 24 Tage.

Es kann nun der Fall sein, dass die Grösse in der Bedingung, welche der gesuchten Grösse in der Forderung entsprechen oder mit derselben gleichartig sein soll, nicht dieselbe Benennung hat oder nicht buchstäblich von derselben Art ist, wie die unbekannte Grösse in der Forderung; in dieser kann z. B. nach Pfund gefragt werden, und in der Forderung sind Centner angegeben, oder es kann in der Forderung nach Tagen gefragt

werden, während in der Bedingung Jahre, oder Monate, oder Stunden vorkommen. Dieser Umstand wird indessen auch für schwächere Schüler kaum ein Hinderniss sein, um in der Bedingung die Grösse zu finden, welche der gesuchten Grösse in der Forderung entspricht: denn es hat gewiss für Niemand, und selbst nicht für Kinder, die ja im Anschauungsunterricht schon ähnliche Uebungen treiben, irgend eine Schwierigkeit, einsehen zu lernen, dass Centner, Pfund, Loth, Quent zu derselben Art von Begriffen gehören, und dass diese Grössen etwa mit dem gemeinschaftlichen Namen Gewichtsmaasse bezeichnet werden können, sowie den Benennungen Jahr, Monat, Woche, Tag, Stunden etc. der gemeinschaftliche Name Zeitmaass zukommt. Solche verschiedene Benennungen lassen sich also jederzeit leicht unter einen gemeinschaftlichen Namen, ihren höhern Begriff, bringen, und es wird daher auch nur einer geringen Anleitung von Seiten des Lehrers bedürfen, um die verwandten oder beigeordneten Begriffe oder Grössen in der Forderung und Bedingung, wenn sie auch unter verschiedenen Benennungen vorkommen, bald leicht und sicher als gleichartige erkennen zu lernen.

Ist nun die Grösse in der Bedingung, welche mit der unbekannten Grösse in der Forderung gleichartig ist, gefunden, so fragt es sich, mit welcher Grösse oder mit welchen Grössen in der Bedingung steht diese bekannte gleichartige Grösse in Beziehung? oder etwa für den Schüler einfacher, welches sind die übrigen angegebenen Grössen in der Bedingung? Diese Frage ist ebenfalls auch für schwächere Schüler ganz leicht zu beantworten, und sie werden ohne langes und schweres Nachdenken herausbringen, dass z. B. in der ersten der vorhin angegebenen Aufgaben die fragliche Grösse 12 fl. heisst, und in der zweiten es deren zwei sind, nämlich 50 Mann und 1000 Pf. Von diesen Grössen nun, welche in der Bedingung mit derjenigen Grösse, die mit der unbekannten Grösse in der Forderung gleichartig ist, in Beziehung stehen, muss man in der Schlussrechnung beim Ansatze ausgehen. Diese einfache Regel enthält eigentlich das ganze Geheimniss der Schlussrechnung, und mit ihrer Beachtung oder vielmehr zur fertigen Uebung gewordenen Anwendung sind wohl die meisten Schwierigkeiten gehoben, die man in dieser Rechnungsart zu finden wähnte, und um welcher willen dieselbe noch nicht die allgemeine, ich möchte sagen, unbedingte Verbreitung gefunden hat, die ihr gebührt. Aber da hiess es gewöhnlich bei der Auflösung von Aufgaben: „besinne dich, denke recht nach," ohne dass der arme Schüler wusste, wie oder über was er sich besinnen solle, und so geschah es nicht selten, dass Lehrer und Schüler diesem so gerühmten Bildungsmittel des Verstandes missmuthig den Rücken kehrten. Diese Regel: „bei der Lösung einer Aufgabe muss man

von derjenigen in der Bedingung enthaltenen Grösse ausgehen, die mit der Grösse, welche mit der unbekannten Grösse in der Forderung gleichartig ist, in Beziehung steht," ist aber dieselbe, welche wir mit mehr oder weniger Bewusstsein bei fast jedem logischen Process anwenden. Handelt es sich darum, eine neue Wahrheit zu finden, so weist uns unser Verstand unwillkührlich auf analoge Fälle, die nichts anders sind, als was wir in der Geometrie und Arithmetik die Voraussetzung oder Bedingung (Hypothesis) nennen, und wie eine bekannte ähnliche, oder mit der gesuchten Wahrheit gleichartige aus andern bekannten Wahrheiten entstanden ist oder daraus abgeleitet werden konnte, so sucht man die neue Wahrheit aus den mit den vorigen gleichartigen, mit denen sie in Beziehung steht, abzuleiten. Ist im praktischen Leben ein Fall zu behandeln, der in der Praxis noch nicht vorgekommen, so sieht man sich ebenfalls nach verwandten Fällen um, und wie in diesen aus ähnlichen oder gleichartigen Thatsachen (Verordnungen, Einrichtungen) ein Resultat hervorgieng, so wird auch hier das gesuchte Resultat oder der betreffende Fall aus ähnlichen Bestimmungen abgeleitet. Nur ist hier der Unterschied, dass diese Bestimmungen vorerst gesucht und als solche erkannt werden müssen, die mit dem gesuchten Resultat in derselben Beziehung stehen, wie das gleichartige bekannte Resultat mit den Bestimmungen oder Thatsachen, aus denen es hervorgieng; während in einer arithmetischen Aufgabe der ähnliche Fall oder die Bedingung zugleich vollständig gegeben, und somit die Arbeit um so leichter und einfacher wird.

Indessen könnte man einwenden, obige Regel sei in der angegebenen Form für jüngere Schüler zu schwer oder zu unverständlich, und diese Einwendung würde wirklich nicht ungegründet sein, wenn es der Lehrer unternehmen wollte, die Anleitung zur Schlussrechnung sogleich mit der wörtlichen Angabe dieser Regel zu beginnen. Davon ist aber keineswegs die Rede, sondern sie muss erst durch zweckmässige Zerlegung und Vereinfachung für die Fassungskraft des Schülers geniessbar gemacht werden. Diess ist übrigens kein schweres Stück, und es liesse sich etwa in folgender Weise angehen.

Der Lehrer übe die Schüler vorerst in einigen Aufgaben, die Bedingung von der Forderung zu unterscheiden, indem er etwa sagt: die Bedingung enthält das, was vollständig gegeben ist, oder den Theil der Aufgabe, in welchem nur bekannte Grössen vorkommen oder auf einander bezogen sind; die Forderung aber das, was nicht vollständig gegeben ist, oder den Theil der Aufgabe, in welcher nach einer unbekannten Grösse gefragt wird. Hierauf leite er sie an, in einigen Aufgaben die gleichartigen Grössen, z. B. Centner, Pfund, Loth, oder Eimer, Imi, Mass, oder Gulden, Kreuzer, Thaler, Silbergroschen etc. in der Bedingung und Forderung anzugeben. Nun

löse er die obige für den Ansatz gegebene Regel: „Bei der Lösung einer Aufgabe muss man von der Grösse (oder den Grössen) in der Bedingung ausgehen, die mit derjenigen in der Bedingung in Beziehung steht, welche mit der gesuchten Grösse in der Forderung gleichartig ist," etwa in folgende drei Fragen auf:

1) Nach was wird gefragt? oder, welches ist die gesuchte Grösse?

2) Mit welcher Grösse in der Bedingnng ist diese gesuchte Grösse gleichartig? oder, was für eine ähnliche Grösse kommt in der Bedingung vor?

3) Mit welcher Grösse (oder mit welchen Grössen) in der Bedingnng steht diese gleichartige Grösse in Beziehung (oder in gleichem Verhältniss)? oder, welche Grösse (welche Grössen) kommt ausser dieser gleichartigen Grösse *) in der Bedingung noch vor?

Diese Fragen, deren Beantwortung gewiss auch dem schwächern Schüler keine Schwierigkeit machen wird, zumal wenn sie in der seiner Fassungskraft und Bildungsstufe angemessenen Form gestellt sind, müssen mit allem Fleiss eingeübt werden, so dass sie jedem Schüler ganz geläufig und bei ihm eigentlich zur sichern Gewohnheit werden. Mit der Anwendung und Beantwortung dieser Fragen ist nun die Hauptschwierigkeit bei der Schlussrechnung gehoben; der Schüler weiss jetzt, worüber er sich besinnen oder nachdenken, von was er ausgehen soll. Die Grössen, welche als Antwort auf die dritte Frage genannt werden, d. h. die Grössen, welche mit derjenigen Grösse in der Bedingung in Beziehung stehen, die mit der gesuchten Grösse in der Forderung gleichartig ist, sind es nämlich, von welchen man beim Ansatz der Schlussrechnung ausgehen muss.

Sind diese gefunden, so kommt die eigentliche Arbeit, nämlich der Ansatz selbst. Dieser besteht im Allgemeinen darin, dass man von den erwähnten Grössen der Bedingung, die mit derjenigen Grösse in derselben, welche mit der gesuchten Grösse in der Forderung gleichartig ist, ausgeht, und von diesen auf die ihnen gleichartigen Grössen in der Forderung übergeht, indem man stets von der mehrfachen Grösse zuerst auf die gleichartige einfache, und von dieser wieder auf die gleichartige mehrfache Grösse in der Forderung schliesst, dabei aber bei jeder Verwandlung einer dieser Grössen, sei es von der

---

*) Es braucht kaum bemerkt zu werden, dass für den allgemeinen Ausdruck Grösse bei der einzelnen Aufgabe die specielle Benennung, wie Pfund, Gulden, Einnahme, Zins etc. gesetzt wird. Ueberhaupt lässt sich das, was hier im Allgemeinen und auf jede Aufgabe angewendet, gesagt ist, bei der einzelnen Aufgabe in der unmittelbaren Anwendung, womit es der Schüler im praktischen Rechnen ja stets zu thun hat, immer einfacher und fasslicher ausdrücken.

Mehrheit in die Einheit, oder umgekehrt, zugleich auch die sich daraus ergebende Veränderung mit der bekannten Grösse, die der unbekannten gleichartig ist, vornimmt. Die Veränderung mit dieser bekannten Grösse besteht nun immer in einem Grösser- oder Kleinerwerden, d. h. in einem Multipliciren oder Dividiren derselben, je nachdem die Grössen, von denen beim Ansatz ausgegangen wird, von der Einheit auf die Mehrheit, oder umgekehrt, gebracht werden, und je nachdem man gerade oder umgekehrte Verhältnisse zu behandeln hat. Diese Operationen haben aber für jeden speciellen Fall, womit es ja der Schüler immer zu thun hat, keine Schwierigkeit; denn es kommt dabei nichts Anderes zur Sprache, als was Jedermann durch die tägliche Erfahrung von Jugend auf beurtheilen gelernt hat. Wenn z. B. 7 Pf. 12 fl. kosten, so handelt es sich blos darum, einzusehen, dass in diesem Fall 1 Pf. 7 mal weniger Gulden kostet als 7 Pf., oder dass man für 1 fl. 12 mal weniger Pf. erhält als für 12 fl.; oder wenn 14 Mann 25 Pf. Brod brauchen, so ist es wohl für den kleinsten Kostgänger, der neben der geistigen Nahrung in der Schule auch des Vaters Tischlade in Ehren hält, nicht schwer einzusehen, dass 1 Mann in derselben Zeit und bei verausgesetztem gleichen Appetit nicht 14 mal mehr, sondern 14 mal weniger Brod braucht als 14 Mann, und dass 1 Pf. Brod für 25 mal weniger Mann reicht, als 25 Pf.; wenn ferner 8 Pferde mit einem Vorrath Haber 14 Tage reichen, so ist es ebenfalls ein Leichtes, einzusehen, dass 1 Pferd mit demselben Vorrath 8mal längere und nicht 8 mal kürzere Zeit, und dass derselbe Vorrath auf einen Tag gerechnet für 14 mal mehr Pferde reichen würde; woraus zugleich hervorgeht, dass indirecte Verhältnisse, wie das letztere, durch Schlussrechnung ebenso leicht zu behandeln sind, als directe. So wenig Schwierigkeit es nun gewährt, von der Mehrheit bei einer Ansatzgrösse auf die Einheit derselben zu schliessen, und darnach die Veränderungen mit derjenigen Grösse vorzunehmen, die mit der gesuchten Grösse gleichartig ist; eben so leicht muss es auch sein, von dem gefundenen Werth der einfachen Grösse auf die gegebene, gleichartige mehrfache in der Forderung überzugehen, und darnach die Veränderungen vorzunehmen, welche dieser Uebergang wieder in jener Grösse bewirkt. Durch diese Veränderungen geht nun die Grösse, welche mit der gesuchten gleichartig ist und welche im Anfang der Rechnung mit den Grössen der Bedingung in Beziehung stand, in diejenige über, welche mit den gegebenen Grössen in der Forderung in Beziehung stehen soll, d. h. in die gesuchte Grösse.

Es kann hiebei, wenn auch nur selten, der Fall vorkommen, dass man, namentlich beim Schliessen vom Mehrfachen auf das Einfache, ein scheinbar absurdes Resultat erhält, z. B. wenn 25 Pf. Brod für 14 Mann reichen, so reiche 1 Pf. Brod für 25 mal weniger, also für $^{14}/_{25}$ Mann. Solche Fälle können

indessen durch eine etwas veränderte Anschauungsweise den Schülern leicht gehörig erklärt werden, und das Resultat der Rechnung wird in der Regel erst dann ausgesprochen, wenn alle Multiplications- und Divisionsfactoren über und unter den Querstrich beim Ansatz gebracht sind; überdiess kann ja bei jeder Rechnungsart ein Resultat in gebrochener oder gemischter Zahl herauskommen, das bei starrer Auffassung etwas Unmögliches zu enthalten scheint, und dem ebenfalls durch eine veränderte Anschauungsweise ein natürlicher Sinn zu geben ist. Jedenfalls wird dadurch der Richtigkeit des Verfahrens und der Möglichkeit des Schliessens vom Mehrfachen auf das Einfache kein Eintrag gethan.

Wir haben an den obigen Beispielen gesehen, dass diese Veränderungen, welche hier nur im Allgemeinen berührt wurden, bei den speciellen Fällen, wie sie im praktischen Rechnen immer vorkommen, auch schwächern Schülern leicht begreiflich sind; dessen ungeachtet ist es eine nicht seltene Erfahrung, dass selbst diese an sich so einfachen Uebergänge vom Mehrfachen auf das Einfache und umgekehrt, Manchem noch einen Stein des Anstosses geben, und er sich im Verlauf der Rechnung leicht verirrt. Dieser Uebelstand hat zwar manchmal auch darin seinen Grund, dass der Rechner im Ansatz überhaupt nicht von den richtigen Grössen ausgegangen ist, oder sich wenigstens die Beziehungen derselben nicht recht klar gemacht hat; doch scheint die Hauptschwierigkeit und damit auch der dritte Hauptgrund für das verkümmerte Gedeihen der Schlussrechnung darin zu liegen, dass diese Uebergänge nicht in einer Form behandelt werden, die einfach und leicht zu behalten, und zugleich eine anschauliche Darstellung des Gedankenganges ist. Ein Hauptgrund für die allgemeine Verbreitung und das Festhalten des Reesischen Satzes ist gewiss der, dass er neben der Sicherheit, mit welcher man für die gewöhnliche Fälle immer zu einer andern gleichnamigen Grösse, wie an einem Gängelbande, geleitet wird, zugleich seiner äussern Form nach äusserst einfach ist, daher auch von dem sinnlichen Auge leicht aufgefasst wird, und sich dem Gedächtniss schnell und sicher einprägt. Der Grund dieser fasslichen Darstellung liegt, wie schon bemerkt, darin, dass im Reesischen Satz, nachdem mit der unbekannten Grösse angefangen und dieser die Grösse, mit welcher sie zunächst in Beziehung steht, gegenüber gestellt ist, man immer links mit der Grösse wieder anfängt, die mit der vorhergehenden rechts gleichnamig ist, und dann wieder dieser Grösse links diejenige Grösse rechts gegenüberstellt, die ihr gleichgesetzt ist. Durch diesen Mechanismus, der indessen seinem Erfinder mehr Ehre macht, als denjenigen, die ihn als Ruhekissen oder Krückenstock gebrauchen, gleicht der Reesische Satz manchen neuern Maschinen, bei denen der Arbeiter eigentlich von der Maschine geleitet wird, und welche demselben

die Nebenverrichtungen, die er dabei noch zu besorgen hat, gewissermassen selbst andeutet, ohne dass der Arbeit eine gründliche Einsicht in das Wesen der Maschine zu haben braucht oder durch seine Arbeit je gewinnen lernt. Arme Fabrikarbeiter! Was aber die Einfachheit und anschauliche Darstellung des Reesischen Satzes betrifft, so weicht ihm die Schlussrechnung nicht nur kein Haar breit, sondern ich glaube durch das Folgende darthun zu können, dass der Reesische Satz hierin von dieser übertroffen wird; nur mit dem Unterschiede, dass der Rechner im Reesischen Satze von der Form beherrscht, nur als blinder Nachahmer dem Triebwerk folgt, während im Schlusssatze die Form als eine natürliche Folge des Gedankengangs, aus welchem sie eigentlich geboren wurde, erscheinen muss, und somit auch ein klares, einfaches Bild dieses Ganges darstellen kann. Für den Schüler, sowie für den Rechner überhaupt, ist es auch wirklich von grossem Werth, sich bei seinem Gedankengange an eine Form halten zu können, die durch ihre Einfachheit dem Gedächtniss sich leicht einprägen lässt, und zugleich ein anschauliches Bild des zu verfolgenden Verfahrens gewährt. Man könnte hier einwerfen, eine solche stabil gewordene Form — denn diese muss sie eigentlich werden — könne auch wieder zum Mechanismus führen, und dadurch der geistbildende Nutzen der Schlussrechnung in ihrer längern Anwendung ebenfalls verloren gehen. Diess ist aber keineswegs der Fall. Die gewünschte einfache und anschauliche Form des Schlusssatzes ist hier nicht das Gängelband, an welchem der Rechner sich, wie beim Reesischen Satz, blindlings vom ersten bis zum letzten Glied leiten lässt, sondern sie ist vielmehr die Schranke, durch welche angedeutet wird, in welchen Grenzen der Rechner, um keine Fehltritte zu thun, sich zu bewegen habe; die Bewegung selbst aber geschieht immer mit vollem Bewusstsein, und der Rechner vermag bei jedem Schritte sich von dem gemachten Gange genügende Rechenschaft zu geben, und den noch zu durchlaufenden Weg, sowie den schon gemachten, klar zu überschauen. Hüten wir uns wohl, dem Schüler diese Schranke wegzureissen; die Erziehung des Menschen ist ja im gewissen Sinne selbst eine Schranke, innerhalb welcher der Zögling lernen muss, sich zu bewegen, bis er so weit erstarkt und seines Ganges so sicher ist, dass er auch ohne dieselbe seine Lebensbahn verfolgen kann. Eine Unbestimmtheit oder Ungebundenheit in der Form der Behandlung würde der Sache für die Meisten unnöthige Schwierigkeit verursachen, man würde in vielen Fällen ein Verfahren als verwickelt betrachten, was in bestimmten Formen einfach und leicht zu verfolgen ist. Die gegebene Form hat den Zweck, die Aufgabe auf ihre natürliche Einfachheit zu bringen, und dadurch die Arbeit möglichst zu erleichtern; diess kann nur ein Vortheil der Methode sein, zumal wenn dadurch der Selbstthätigkeit des

Schülers nicht der mindeste Eintrag geschieht. Der logische Process in der Rechnung bleibt dessbalb dem Schüler ungeschmälert, nur hat er Anfangspunkt und Ziel, sowie die nothwendigen Zwischenstationen sicherer im Auge. Die Kunst wird immer länger, und das Leben bleibt kurz; warum sollen wir daher nicht auch hier bemüht sein, das nöthige Verfahren in seiner grössten Einfachheit hinzustellen, und nachdem es als solches erkannt und für alle Fälle anwendbar ist, für die Anschauung und das Gedächtniss stabil zu machen, wenn dadurch zur weitern Ausbildung des Menschen Zeit und Kraft gewonnen werden kann.

Es war daher mein Bestreben, für den Gang der Schlussrechnung, welche wir von nun an Schlusssatz nennen wollen, eine Form aufzustellen, die den bereits erwähnten Anforderungen möglichst genüge. Diese Form soll dem Rechner schon eine Andeutung geben, von welchen Grössen er auszugehen habe; aber besonders soll sie in einfacher Darstellung ein anschauliches, klares Bild des zu beobachtenden Verfahrens sein. Zwar wurde es schon von mehreren Andern mit mehr oder weniger Erfolg versucht, eine passende Form für die Schlussrechnung aufzustellen; insbesondere hat H. Prof. Stern in Carlsruhe in seinem vortrefflichen Werk: „Lehrgang des Rechenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen," dessen Vorwort zu diesem Werk mir ganz aus der Seele gesprochen ist, eine solche gegeben. Ob nun die seinige oder die hier aufzustellende Form die einfachere und natürlichere sei, kann ich selbst am wenigsten zu entscheiden mich berufen fühlen, und überlasse daher ohne weitere Besprechung über den Unterschied der beiden Formen eine etwaige Entscheidung dem öffentlichen Urtheil, unbesorgt darum, welcher von beiden dadurch der Vorzug gegeben wird, wenn nur die Sache selbst dabei gewinnt. Ich erlaube mir blos noch zu bemerken, dass mich vielfache Versuche mit der Schlussrechnung, nachdem ich mehrere Verfahrungsarten gewählt und im Unterricht angewendet hatte, endlich darauf führten, den Schlusssatz in der folgenden Form anzuwenden, und bis jetzt kann ich mit aller Wahrheit versichern, dass der Erfolg nicht nur bei fähigen Schülern, sondern namentlich auch bei schwächern, bei denen mit der Anwendung der Proportionen in etwas zusammengesetzten Aufgaben oder gar mit indirecten Verhältnissen, selten das gewünschte Ziel erreicht wurde, meine Erwartung vollkommen befriedigte; so dass ich zu der Ueberzeugung gelangte, dass dieses Resultat weder mit dem Reesischen Satz noch mit der Proportionsrechnung hätte erreicht werden können. Erst vor einigen Wochen wurde mir ein Beleg dazu geliefert. Ein Schüler von kaum mittlerer Fähigkeit, der vor ungefähr 3 Jahren meine Schule im 13ten Jahre verliess, nachdem er etwa ein Jahr in 1 — 2 wöchentlichen Stunden den Schlusssatz geübt hatte, bereitete sich bei mir im

vergangenen Spätjahr zur Erstehung einer Prüfung vor, in welcher auch die vollständige Proportionsrechnung verlangt wurde. Obgleich derselbe während dieser Zeit bei tüchtigen Lehrern fortgesetzten Unterricht in der Mathematik erhalten und besonders auch die Proportionen anzuwenden gelernt hatte, so fand ich doch, dass er bei ihrer Anwendung während des Unterrichts öfters stecken blieb. Dessenungeachtet brachte er mir alle Hausaufgaben richtig, und wusste dann auch den Proportionssatz zur Noth anzugeben. Auf mein Befragen, woher es komme, dass er die betreffenden Aufgaben zu Hause richtiger löse, als bei mir, gestand er mir mit einer Miene, als hätte er von einer verbotenen Frucht gekostet, er rechne zu Haus die Aufgaben zuerst nach der Schlussrechnung aus, wie er es früher bei mir gelernt habe, und dann probire er es mit den Proportionen, bis er hiebei für x auch dieselben Factoren, wie bei jener, erhalte.

Zur Erläuterung und Begründung des seither Gesagten mögen nun einige Aufgaben mit ihrer Auflösung folgen.

A) Aufgaben, in welchen nur zwei Arten von Grössen vorkommen.

1. Aufgabe. Wenn 7 Ellen 3 fl. kosten, wie viele Ellen erhält man für 21 fl.?

1. Frage. Nach was wird gefragt? — Antwort. Nach Ellen.

2. Frage. Welches ist die gleichartige Grösse in der Bedingung? Oder, welches sind die bekannten Ellen? — Antwort. 7 Ellen.

3. Frage. Mit was stehen diese 7 Ellen in der Bedingung in Beziehung? Oder, welche Grösse kommt ausser den 7 Ellen in der Bedingung noch vor? — Antwort. 3 fl.

3 fl. ist also diejenige Grösse, von welcher auszugehen ist.

Auflösung. Für 3 fl. erhält man

7 Ellen; setze	3 fl.	Ellen. 7

Nun erhält man für 1 fl. 3mal weniger Ellen; also muss man, um zu wissen, wie viel Ellen man für 1 fl. erhält, die 7 Ellen mit 3 dividiren, oder was dasselbe ist, man setzt 3 als Nenner; setze .

	3 fl.	Ellen. 7
	1 fl.	3

Für 21 fl. erhält man wieder 21mal so viel Ellen als für 1 fl.; folglich muss man das letzterhaltene Resultat mit 21 multipliciren, oder was dasselbe ist, man setzt 21 als Factor zum Zähler; dann heisst der vollständige Ansatz:

	3 fl.	Ellen.
	1 fl.	$\frac{7 \cdot 21}{3}$ = 49 El.
	21 fl.	

Hier bleiben die Factoren sowohl des Zählers als des Nenners unverändert stehen, bis man den vollständigen Ansatz hat, worauf das Resultat, wie bei der Bruchrechnung, nach vorheriger

Vereinfachung des Zählers und Nenners durch ihre gemeinschaftlichen Factoren, auf die gewöhnliche Weise vollends ausgerechnet wird.

2. Aufgabe. Wenn 2 Loth 1 Quent $7\frac{1}{2}$ kr. kosten, wie viele Kronenthaler erhält man für 5 Centner 75 Pfund?

1. Frage. Welches ist die gesuchte Grösse? — Antwort. Eine gewisse Anzahl Kronenthaler.

2. Frage. Welches ist die gleichartige Grösse (Geld, Preis der Waare) in der Bedingung? — Antwort. $7\frac{1}{2}$ kr.

3. Frage. Mit welcher Grösse stehen die $7\frac{1}{2}$ kr. in der Bedingung in Beziehung? — Antwort. Mit 2 Loth 1 Quent.

Man hat also von 2 Loth 1 Quent auszugehen.

Auflösung. 2 Loth 1 Quent oder $2\frac{1}{4}$ Loth kosten $7\frac{1}{2}$ kr. oder $\frac{15}{2}$ kr.; setze daher:

$2\frac{1}{4}$ L.	kr.
	15
	2

Nun kostet 1 Loth $2\frac{1}{4}$ oder $\frac{9}{4}$ mal weniger als $2\frac{1}{4}$ Loth., oder 1 Loth kostet so viel Kreuzer, als $\frac{9}{4}$ in $\frac{15}{2}$ enthalten ist; um daher zu finden, was 1 Loth kostet, muss man den Werth von $2\frac{1}{4}$ L, nämlich $\frac{15}{2}$ kr. mit $\frac{9}{4}$ dividiren; dadurch erhält man: . . . . . .

$2\frac{1}{4}$ L.	kr.
1 L.	15. 4
	2. 9

Von 1 Loth aus findet man den Werth von 1 Pf., indem man den vorstehenden Werth von 1 Loth mit 32 multiplicirt; diess gibt . . . . . .

$2\frac{1}{4}$ L.	kr.
1 L.	15. 4. 32
1 Pf.	2. 9.

Nun will man aber wissen, was 5 Ctr. 75 Pf. oder 575 Pf. kosten; diese kosten offenbar 575 mal mehr als 1 Pf. Man findet daher den Werth von 575 Pf., wenn man den vorigen Werth von 1 Pf. mit 575 multiplicirt; dann erhält man :

$2\frac{1}{4}$ L.	kr.
1 L.	
1 Pf.	15. 4. 32. 575.
575 Pf.	2. 9.

Bis jetzt wurde der Werth von 1 Lth, 1 Pf., und von 575 Pf. immer in Kreuzern ausgedrückt; um diese nach der Forderung in Kronenthaler zu verwandeln, muss man offenbar die erhaltenen Kreuzer mit 162 dividiren, und diess gibt als Endresultat:

$2\frac{1}{4}$ L.	Krthlr.
1 L.	
1 Pf.	$\frac{15.\ 4.\ 32.\ 575}{2.\ 9.\ 162} = 378\frac{146}{243} = 378$ Kr. 1 fl. $37\frac{1}{3}$ kr.
575 Pf.	

Es versteht sich von selbst, dass beim mündlichen Unterricht ein mehrfacher Ansatz, wie bei den beiden vorhergehenden Beispielen, nicht immer nothwendig ist, und gewöhnlich

schon nach einigen Uebungen verlassen werden kann; denn der ganze Ansatz entsteht ja von Anfang an, bis er vollständig entwickelt ist, unter den Augen des Schülers, und jede neue Zahl, die als Factor entweder zum Zähler oder zum Nenner kommt, wird erst dahin gesetzt, nachdem durch das vorherige mündliche Raisonnement ausgemittelt worden, wohin sie zu setzen sei, und in diesen Zwischenzeiten steht z. B. in der letzten Aufgabe an der Wandtafel, zuerst wie viel Kreuzer $2\frac{1}{2}$ Loth kosten, dann was 1 Loth kostet, hierauf was 1 Pfund kostet, ferner was 575 Pfund kosten, und endlich was diese 575 Pf. in Kronenthaler ausgedrückt kosten.

Dabei müssen die Schüler angeleitet und gewöhnt werden, die nach einander erhaltenen Resultate für $2\frac{1}{4}$ Loth, 1 Loth, 1 Pfund, 575 Pfund, die hier immer in Factoren des Zählers und Nenners angegeben sind, in dieser Form als die wirklichen Werthe der genannten Grösse ($2\frac{1}{4}$ Loth, 1 Loth, 1 Pfund oder 575 Pfund) zu betrachten. Es scheint ausserhalb der Anschauungs- oder Vorstellungsweise jüngerer und namentlich schwächerer Schüler zu liegen, unmittelbar und von selbst einzusehen, dass eine Bruchgrösse, besonders wenn Zähler und Nenner aus mehreren Factoren bestehen, ebenso gut in dieser Form einen bestimmten und gesuchten Werth ausdrücke, als wenn sie ausgerechnet ist, und man dann eine ganze oder gemischte Zahl, oder einen einfachen Bruch dafür erhält. Obgleich indess diese Anschauungsweise sich den Schülern leicht beibringen lässt, so ist es doch von Wichtigkeit, es nicht ganz zu versäumen, und sie namentlich im Anfange oft darauf aufmerksam zu machen, wie die auf jeder Stufe erhaltene Bruchgrösse immer einen bestimmten Werth ausdrückt, und dass man diese Bruchgrösse nur ausrechnen dürfte, um jedesmal den vorgestellten Werth in einer ganzen Zahl zu erhalten, dass man aber diese Ausrechnung in der Regel verschiebe, bis man den Ansatz vollständig erhalten habe, weil man dadurch erstlich viel schneller und mit weniger Mühe zum vollständigen Ansatz gelange, ferner den ganzen Ansatz leichter übersehen, etwaige Fehler sicherer finden und mit geringerer Mühe verbessern könne, und weil endlich die Ausrechnung selbst dann viel schneller, bequemer und einfacher geschehen könne; denn bei einer grössern Anzahl von Factoren im Zähler und Nenner finden sich gewöhnlich auch wieder mehr gemeinschaftliche Factoren, mittelst welcher die Bruchgrösse bei gehöriger Kenntniss von der Theilbarkeit der Zahlen vereinfacht werden kann.

Auch ist zu bemerken, dass während des Raisonnements die ungleichnamigen Grössen, z. B. 5 Ctr. 75 Pf., immer zugleich in gleichnamige, 575 Pf. oder $5\frac{3}{4}$ Ctr., und die gemischten Zahlen, z. B. $2\frac{1}{4}$ Loth, sogleich in unächte Brüche $\frac{9}{4}$ Loth verwandelt und als solche ausgesprochen werden müssen. Zwar könnte man die Rechnung auch mit gemischten

Zahlen ansetzen, und man erhielte dann einen zusammengesetzten Bruch, so im vorigen Beispiel $\frac{7\frac{1}{2}.\ 32.\ 575}{2\frac{1}{4}.\ 162}$. Dieses Verfahren scheint mir jedoch, wenn es auch für den Anfang, namentlich beim Uebergang von Aufgaben mit ganzen Zahlen zu solchen mit gemischten Zahlen, der Anschaulichkeit wegen Beachtung finden dürfte, zur fortgesetzten Anwendung weniger praktisch. Denn einmal hat man dabei mehr Mühe, weil ein solcher zusammengesetzter Bruch nachher doch noch in einen andern Bruch, bei welchem die Factoren des Zählers und Nenners ganze Zahlen sind, verwandelt werden muss. Ferner ist das erste Verfahren, wie ich hauptsächlich aus der Erfahrung gefunden habe, zugleich eine gute Uebung im Kopfrechnen; denn anstatt sich im Verlauf der Auflösung und des gleichzeitigen Ansatzes die Mühe zu nehmen, eine gemischte Zahl jedesmal schriftlich in einen unächten Bruch zu verwandeln, zieht es der Schüler gerne vor, diese Operation zuerst bei kleinern und nach und nach auch bei grössern Zahlen im Kopfe vorzunehmen, und erlangt dadurch, wie ich vielfältig erfahren habe, eine nicht unbedeutende Fertigkeit im Multipliciren, was ihm dann auch bei der Ausrechnung sehr zu Statten kommt. Zu dieser Verwandlung der gemischten Zahlen in unächte Brüche im Kopfe findet sich der Schüler weniger geneigt, wenn er den zusammengesetzten Bruch in einen einfachen umschreibt; denn diese Verrichtung ist oder wird bald rein mechanisch, und es kommt ihm dabei nicht darauf an, ob er nebenbei noch einige Zahlen mehr oder weniger auf seine Tafel schreibt. Endlich kann durch das erste Verfahren, die gemischten Zahlen sogleich in unächte Brüche zu verwandeln, auch die Anwendung der Brüche in einer freiern, vielseitigern Weise vorgenommen werden, wodurch man immer Veranlassung erhält, die wichtigsten Sätze aus der Bruchrechnung zu wiederholen und fester zu begründen, und so einer rein mechanischen Arbeit mit denselben, wozu sie wie eben bemerkt, durch das zweite Verfahren werden würde, zweckmässig entgegen zu arbeiten.

Sobald der Schüler so viel Fertigkeit erlangt hat, dass er die Grösse, von welcher beim Schlusssatz auszugehen ist, selbständig und mit Fertigkeit zu finden weiss, so fallen natürlich auch die zum Auffinden derselben gestellten Fragen weg, und der Schüler ist nun blos anzuhalten, jede Aufgabe, sobald sie gestellt ist, nach der seither gehabten Anleitung in freiem Vortrag zu discutiren und demgemäss den Ansatz gleichzeitig zu machen. Diese Discussion lässt sich, wie in den folgenden Beispielen, in zwei Theile scheiden, welche wir Vorbereitung und Ansatz nennen wollen, und wobei die Vorbereitung die Resultate im Zusammenhang enthält, welche bisher als Antworten auf die gestellten Fragen erhalten wurden. Neben der — jedoch möglichst in catechetischer Form vorzunehmenden —

Verbesserung etwaiger Fehlschritte des Schülers ist es nun des Lehrers Hauptaufgabe, dahin zu wirken, dass diese freie Discussion in geordnetem Vortrage stattfinde, und sich durch angemessene Kreuzfragen zu überzeugen, dass der Schüler immer mit Bewusstsein verfahre, und jede Operation gehörig zu begründen vermöge.

Um bei den folgenden Beispielen die Bildung des vollständigen Ansatzes, der von jetzt an nur einmal und dann gleich in seiner ganzen Vollständigkeit aufgeführt wird, leicht verfolgen und auffassen zu können, wird es gut sein, wenn der Leser bei jedem Schritte im wörtlichen Ansatz zugleich auf die sich daraus ergebende Operation in der unten stehenden Form des Ansatzes Rücksicht nimmt, und sich die Multiplications und Divisionsfactoren von der ersten Zahl links über dem Querstrich in Folge der Operation nach und nach hinzugesetzt denkt.

3. Aufgabe. Wie gross muss das Capital sein; das in $8\frac{1}{3}$ Monaten eben so viel Zins geben soll, als 412 Thlr. 15 Sgr. in 2 Jahren 9 Monaten ertragen?

Vorbereitung. Hier wird nach Capital gefragt; die gleichartige Grösse in der Bedingung ist 412 Thlr. 15 Sgr. oder $412\frac{1}{2}$ Thlr. Cap., und diess steht mit 2 Jahr 9 Mon. in Beziehung, wovon also auszugehen ist.

Ansatz. In 2 Jahr 9 Mon. oder in $2\frac{3}{4}$ Jahr wird zu einem gewissen Zins ein Cap. von $412\frac{1}{2}$ oder $\frac{825}{2}$ Thlr. erfordert. Um denselben Zins schon in 1 Jahr zu erhalten, braucht man offenbar ein grösseres Capital, nämlich $2\frac{3}{4}$ mal mehr, also muss die angegebene Anzahl Thaler des bekannten Cap. mit $2\frac{3}{4}$ oder mit $\frac{11}{4}$ multiplicirt werden. Um ferner denselben Zins in 1 Monat zu erhalten, ist ein noch 12mal grösseres Cap. als für 1 Jahr erforderlich; es muss also dieses noch mit 12 multiplicirt werden. Um aber denselben Zins erst in $8\frac{1}{3}$ Monat zu erhalten, braucht man wieder ein $8\frac{1}{3}$ mal kleineres Capital als für 1 Monat; man muss daher das letzterhaltene Capital wieder mit $8\frac{1}{3}$ oder mit $\frac{25}{3}$ dividiren, und erhält so nach und nach folgenden Ansatz:

$2\frac{3}{4}$ J.	Thlr. Cap.
1 J.	$\frac{825.\ 11.\ 12.\ 3}{2.\ \ 4.\ \ 25} = 1633\frac{1}{2}$ Thlr.
1 M.	
$8\frac{1}{3}$ M.	

B) Aufgaben, in welchen mehr als zwei Arten von Grössen in Beziehung zu einander treten.

4. Aufgabe. Zu einem Werk brauchen 40 Arbeiter, die täglich 12 Stunden arbeiten, 25 Tage; in wie viel Tagen werden 50 Arbeiter, die täglich 10 Stunden arbeiten, ein gleich grosses Werk zu Stande bringen?

Vorbereitung. Man fragt hier nach Tagen; die bekannten Tage in der Bedingung sind 25 Tage, und diese

stehen mit 40 Arbeitern, die täglich 12 Stunden arbeiten, in Beziehung.

Ansatz. 40 Arbeiter, die täglich 12 Stunden arbeiten, brauchen zu einem Werk 25 Tage; somit braucht 1 Arbeiter bei gleicher täglicher Arbeitszeit zu demselben Werk 40 mal mehr Tage, und 50 Arbeiter brauchen wieder 50 mal weniger Tage als 1 Arbeiter. Würden die Arbeiter täglich nur 1 Stunde arbeiten, so würden sie 12 mal mehr Tage zu dem Werk brauchen als bei 12 Arbeitsstunden, und wenn sie täglich 10 St. arbeiten, so bringen sie das Werk offenbar in einer 10 mal kürzeren Zeit zu Stande als bei 1 täglichen Arbeitsstunde. Daraus ergibt sich nach und nach folgender Ansatz:

$$\begin{array}{l|l} 40\ \text{A.}\ 12\ \text{St.} & \text{T.} \\ 1\ \text{A.}\ 1\ \text{St.} & \dfrac{25.40.12}{50.10} = 24\ \text{T.} \\ 50\ \text{A.}\ 10\ \text{St.} & \end{array}$$

5. Aufgabe. Welches Capital trägt bei $4\frac{1}{2}\,\%$ in 3 Jahr 9 Mon. an Zins 536 fl. 20 kr.?

Vorbereitung. Hier wird nach Capital gefragt; das bekannte Cap. liegt in dem Ausdruck $4\frac{1}{2}\,\%$, der hier die ganze Bedingung enthält; denn er heisst so viel als: 100 fl. Capital tragen in 1 Jahr $4\frac{1}{2}$ fl. Zins. Die mit dem nun bekannten Cap. 100 fl. in Beziehung stehenden Grössen, von welchen auszugehen ist, sind $4\frac{1}{2}$ fl. Zins in 1 Jahr.

Ansatz. Man erhält $4\frac{1}{2}$ fl. Zins in 1 Jahr aus 100 fl. Cap.; demnach erhält man 1 fl. Zins in 1 Jahr aus einem $4\frac{1}{2}$ oder $\frac{9}{2}$ mal kleinern Capital, und muss daher 100 mit $\frac{9}{2}$ dividiren. Um aber 536 fl. 20 kr. oder $536\frac{1}{3}$ fl. Zins in 1 Jahr zu erhalten, braucht man wieder ein $536\frac{1}{3}$ oder $\frac{1609}{3}$ mal grösseres Capital; man muss daher das bis jetzt erhaltene Capital mit $\frac{1609}{3}$ multipliciren. Diesen Zins verlangt man aber erst in 3 Jahr 9 Monat oder in $3\frac{3}{4}$ Jahr, desshalb darf das Capital dafür $3\frac{3}{4}$ oder $\frac{15}{4}$ mal kleiner sein; man findet es also vollends, wenn man das bis jetzt erhaltene Cap. mit $\frac{15}{4}$ dividirt, und erhält so nach und nach folgenden vollständigen Ansatz:

$$\begin{array}{l|l} 4\frac{1}{2}\ \text{fl. Z. 1 J.} & \text{Cap.} \\ 1\ \text{fl. Z.} & \dfrac{100.2.1609.4}{9.3.15} = 3178\frac{22}{81}\ \text{fl. Cap.} = 3178\ \text{fl.} \\ 536\frac{1}{3}\ \text{fl. Z. } 3\frac{3}{4}\ \text{J.} & 16\frac{8}{27}\ \text{kr. Cap.} \end{array}$$

6. Aufgabe. Wenn 25 Weber in 6 Wochen, bei 6wöchentlichen Arbeitstagen und 8 täglichen Arbeitsstunden, 80 Stück Leinwand, jedes 40 Ellen lang und 6 Viertel breit verfertigen; wie viel Stück werden 72 Weber in 16 Wochen fertig bringen, wenn sie wöchentlich 5 Tage, täglich 10 Stunden arbeiten, und jedes Stück 36 Ellen lang und 5 Viertel breit ist.

Vorbereitung. Da hier nach einer Anzahl Stück gefragt wird, und die bekannte gleichartige Grösse in der Bedingung 80 Stück ist, welche mit 25 Webern in 6 Wochen,

6 Tagen, 8 Stunden, 40 Ellen Länge und 6 Viertel Breite in Beziehung steht, so mus von diesen 6 letztgenannten Grössen ausgegangen werden.

Ansatz. 25 Weber machen unter den angeführten Bedingungen 80 Stück; somit macht 1 Weber unter denselben Umständen 25 mal weniger, und 72 Weber machen wieder 72 mal mehr Stück. Arbeiten sie statt 6 Wochen lang nur 1 Woche, so werden sie ebenfalls 6 mal weniger, aber in 16 Wochen wieder 16 mal mehr Stücke machen. Bei 1 wöchentlichem Arbeitstag würden sie 6mal weniger, als bei 6 wöchentlichen Arbeitstagen, und bei 5 Arbeitstagen wieder 5 mal mehr Stücke fertigen, als bei 1 wöchtl. Arbeitstag. Ebenso können bei 1 täglicher Arbeitsstunde 8 mal weniger, und bei 10 Stunden wieder 10 mal mehr Stücke geliefert werden. Wäre ferner jedes Stück nur 1 Elle lang, so könnten dafür 40 mal mehr Stücke gefertigt werden, als bei 40 Ellen Länge, und bei 36 Ellen Länge gibt es wieder 36 mal weniger Stücke, als bei 1 Elle Länge. Wäre endlich jedes Stück nur 1 Viertel breit, so müsste es ebenfalls 6 mal mehr Stücke ausgeben, als bei 6 Viertel Breite, und wenn jedes Stück 5 Viertel breit sein soll, so muss die Anzahl der gefertigten Stücke (immer unter sonst gleichen Umständen) wieder 5mal kleiner werden, und so entsteht nach und nach folgender Ansatz:

25 Wb. 6 Woch. 6 T. 8 St. 40 E. L. 6 V. B.	Stücke.	
1 Wb. 1 Woch. 1 T. 1 St. 1 E. L. 1 V. B.	80. 72. 16. 5. 10. 40. 6	
72 Wb. 16 Woch. 5 T. 10 St. 36 E. L. 5 V. B.	25. 6. 6. 8. 36. 5	=
		853 1/3 Stücke.

C) Aufgaben, in welchen die Bedingung bloss mittelbar gegeben ist, und durch eine vorbereitende Lösung zum unmittelbaren Ansatz eingerichtet werden muss.

7. Aufgabe. Jemand ist nach $3\frac{3}{4}$ Jahren 920 fl. zu zahlen schuldig. Wie viel muss er zahlen, wenn er seine Schuld schon nach $1\frac{1}{2}$ Jahren abträgt, und ihm dabei $4\frac{1}{4}\,\%$ jährlicher Rabatt (auf hundert) gestattet wird?

Vorbereitende Lösung. Wenn die Schuld schon nach $1\frac{1}{2}$ Jahren bezahlt wird, so bezahlt er sie $3\frac{3}{4} - 1\frac{1}{2} = 2\frac{1}{4}$ Jahr früher als er schuldig ist und er hat dann bloss diejenige Summe zu bezahlen, welche bei einem Interesse von $4\frac{1}{2}\,\%$ in $2\frac{1}{4}$ Jahr an Capital und Zins die verlangte Summe von 920 fl. beträgt. Nun tragen 100 fl. Cap. nach der angegebenen Bedingung in 1 Jahr $4\frac{1}{2}$ fl. Zins, also in $2\frac{1}{4}$ Jahr $2\frac{1}{4}$ mal mehr, d. i. $4\frac{1}{2} \cdot 2\frac{1}{4} = 10\frac{1}{8}$ fl. Zins. Somit sind 100 fl. in $2\frac{1}{4}$ Jahr. $100 + 10\frac{1}{8} = 110\frac{1}{8}$ fl. werth, und diess ist die unmittelbare Bedingung. Nun wird in der Forderung nach dem Betrag der früher zu bezahlenden Summe gefragt, und die damit gleichartige Grösse in der Bedingung ist 100 fl.; dieser baare Werth von 100 fl. steht

in Beziehung mit dem in $2\frac{1}{4}$ Jahr daraus entstehenden spätern Werth $110\frac{1}{8}$ fl., von welchem nunmehr auszugehen ist.

Ansatz. $110\frac{1}{8}$ fl., die in $2\frac{1}{4}$ Jahren zu bezahlen sind, sind vor dieser Zeit 100 fl. werth: somit ist 1 fl. dieses spätern Werths vorher $110\frac{1}{8}$mal weniger werth, und dieser frühere Werth von 1 fl. wird daher gefunden, wenn man 100 fl. mit $110\frac{1}{8}$ oder mit $\frac{881}{8}$ dividirt; aber 920 fl., die ebenfalls erst in $2\frac{1}{4}$ Jahren zu bezahlen sind, sind wieder 920 mal mehr werth, als 1 fl.; also muss, um diesen Werth zu finden, das vorhin erhaltene Resultat wieder mit 920 multiplicirt werden, und der so entstehende Ansatz heisst:

$110\frac{1}{8}$ fl. späterer Werth	früherer Werth.
1 fl. „ „ „	$\frac{100.8.920}{881} = 835\frac{365}{881}$ fl.
920 fl. „ „ „	

8. Aufgabe. Unter 4 Personen sollen 700 fl. so vertheilt werden, dass sich der Antheil des A zu dem des B wie 3 zu 4, der des B zu dem des C wie 5 zu 6, und der des C zu dem des D wie 7 zu 8 verhalte, und A soll als besondere Belohnung noch 40 fl. davon bekommen. Was erhält Jeder?

Vorbereitende Lösung. Zuerst werden die 40 fl., die A ausser seinem Antheil noch erhalten soll, von der zu theilenden Summe abgezogen; dann bleiben noch 660 fl. Nach dem angegebenen Verhältnisse erhält nun A 3 Theile und B 4 Th. Da sich ferner der Antheil des B zu dem des C wie 5 zu 6 verhält, so würde nach diesem Verhältniss B 5 Theile und C 6 Theile erhalten; erhielte B blos 1 Theil, so würde C $\frac{6}{5}$ Theil erhalten; B erhält aber nach dem ersten Verhältniss zu A 4 Theile, also erhält auch C nach demselben Verhältniss 4mal mehr als $\frac{6}{5}$ Theile, nämlich $\frac{6}{5} . 4 = \frac{24}{5} = 4\frac{4}{5}$ Thle. Endlich verhält sich der Antheil des C zu dem des D wie 7 zu 8; erhielte C 1 Theil, so würde D $\frac{8}{7}$ erhalten, und da nach dem Verhältniss von A zu B nun C $4\frac{4}{5}$ Theile erhält, so muss auch D $4\frac{4}{5}$ mal so viel erhalten, als er erhielte wenn C nur einen Theil erhalten würde; somit erhält D $\frac{8}{9} . 4\frac{4}{5} = \frac{8.\ 24}{7.\ \ 5} = 5\frac{17}{35}$. Nach dem Verhältniss des A und B erhält nun A 3 Theile, B 4 Theile, C $4\frac{4}{5}$ Theile, D $5\frac{17}{35}$ Theile, *) und die Gesammtsumme dieser Theile ist $17\frac{2}{7}$ Theile. Die unmittelbare Aufgabe heisst nun: Wenn $17\frac{2}{7}$ Thl, 660 fl. zusammen ausmachen, wie viel betragen je 3, 4,. $4\frac{4}{5}$, $5\frac{17}{35}$ dieser Theile? Die Grösse, von der man hier auszugehen hat, ist

*) Es ist übrigens nicht durchaus nothwendig, gerade das Verhältniss von A zu B zu Grunde zu legen; man hätte eben so gut die verschiedenen Verhältnisszahlen auf das Verhältniss von B zu C oder von C zu D beziehen können.

$17\frac{2}{7}$ Theile, und es ergeben sich nun leicht die vier folgenden Ansätze;

$17\frac{2}{7}$ Th.	A.		B.	
1 Th.	$\frac{660.7.3}{121} = 114\frac{6}{11}$ fl.		$\frac{660.7.4}{121} = 152\frac{8}{11}$ fl.	
3 Th.		40	4 Th.	
		$154\frac{6}{11}$ fl.		

$17\frac{2}{7}$ Th.	C.		D.	
1 Th.	$\frac{660.7.24}{121.5} = 183\frac{3}{11}$ fl.		$\frac{660.7.192}{121.35} = 209\frac{5}{11}$ fl.	
$4\frac{4}{5}$ Th.			$5\frac{17}{35}$ Th.	

D) Aufgaben, in welchen die Uebergänge von den Grössen der Bedingung nicht unmittelbar durch die Einheit auf die bekannten gleichartigen Grössen in der Forderung statt finden, sondern wo man von jenen erst durch verschiedene Mittelgrössen zu diesen gelangt.

Aufgaben dieser Art bilden namentlich die sogenannten Kettenrechnungen. Die Lösung derselben geschieht ganz in der bis jetzt angewandten Form; nur mit dem Unterschied, dass im Ansatz die ungleichartigen Grössen, deren Werth in der Aufgabe einander gleichgesetzt ist, immer auch zugleich mit einander aufgeführt, und hiebei zur Andeutung ihres gleichen Werthes durch das Gleichheitszeichen mit einander verbunden werden.

9. Aufgabe. Wie viel Ducaten sind 1000 Rubel, wenn 2 Rubel 95 Stüber, 20 Stüber 1 holländischen Gulden, 5 holl. Gulden 2 banco Thaler, 100 banko Thaler 142 Reichsthaler, und 3 Reichsthaler 1 Ducaten betragen?

Vorbereitung. Da hier nach Ducaten gefragt wird, so muss man von der Grösse ausgehen, welche mit den bekannten Ducaten, d. i. mit 1 Duc. in Beziehung stehen, und diess sind 3 Reichsthaler.

Ansatz. Eür 3 Reichsthaler erhält man 1 Ducaten; also erhält man für 1 Reichsthlr 3 mal weniger, und für 142 Reichsthaler wieder 142 mal mehr Ducaten. Diese 142 Reichsthaler sind aber gleich 100 banco Thlr.; folglich erhält man für 100 banco Thlr. eben so viel Duc. als für 142 Rthr., und daher für 1 banco Thlr. 100 mal weniger, also für 2 banco Thlr wieder 2 mal mehr Duc. Nun sind 2 banco Thlr = 5 holl. Gulden; also geben 5 holl. Gulden eben so viel Ducaten als 2 banco Thlr, und 1 holl. Gulden gibt wieder 5 mal weniger; 1 holl. Gulden ist aber = 20 Stüber, somit erhält man dieselbe Anzahl Duc. auch für 20 Stüber, und für 1 Stüber erhält man 20 mal weniger Duc.; für 95 Stüber oder was dasselbe ist, für 2 Rubel erhält man wieder 95 mal mehr, für 1 Rubel 2 mal weniger, und endlich für

1000 Rubel wieder 1000 mal mehr Duc. Der durch dieses Raisonnment sich nach und nach bildende Ansatz heisst nun vollständig:

3 Rthlr.	Ducaten.
1 Rthlr.	
142 Rthlr. = 100 b. Thlr.	
1 b. Thlr.	
2 b. Thlr. = 5 holl. fl.	$\frac{1.142.2.95.1000}{3.100.5.20.2} = 449\frac{2}{3}$ Duc.
1 holl. fl. = 20 St.	
1 St.	
95 St. = 2 Rubel.	
1 Rubel.	
1000 Rubel.	

10. Aufgabe. Ein Wirth erhält aus Frankreich 65 Hectoliter Wein für 245 Napoleond'or. Er schenkt diesen Wein in Bouteillen aus, von denen jede $1\frac{3}{4}$ württembergische Schoppen hält, und gewinnt $43\frac{4}{5}\,\%$ daran. Wie theuer hat er eine solche Bouteille verkauft, wenn der Napoleond'or zu 20 Francs, 80 Francs = 81 Livres, 1 Livre zu $27\frac{1}{2}$ kr., und 47 Hectoliter = 16 württemb. Eimer angenommen werden?

Vorbereitung. Hier wird nach dem Verkaufspreis oder nach der Einnahme von 1 Bouteille gefragt. Nun ist zwar in der Aufgabe keine gleichartige Grösse, d. h. ein Verkaufspreis, unmittelbar ausgedrückt, aber man weiss, dass der Wirth $43\frac{4}{5}\,\%$ gewinnt, d. h. bei 100 Geldwerth Auslage hat er $143\frac{4}{5}$ Geldwerth Einnahme, oder wenn man annimmt, der Preis einer Bouteille soll in Kreuzern ausgedrückt werden, so kann man sagen, bei 100 kr. Auslage hat er $143\frac{4}{5}$ kr. Einnahme. Dann ist $143\frac{4}{5}$ kr. die Grösse, welche mit der gesuchten gleichartig ist, und man muss also von der mit $143\frac{4}{5}$ kr. in Beziehung stehenden Grösse, nämlich von 100 Kreuzern ausgehen.

Ansatz. Bei 100 kr. Auslage hat er $143\frac{4}{5}$ oder 143,8 kr. Einnahme, bei 1 kr. Auslage hat er 100 mal weniger Einnahme. Bei $27\frac{1}{2}$ kr. oder 1 Liv. Auslage hat er wieder $27\frac{1}{2}$ oder 27,5 mal mehr, und bei 81 Liv. oder 80 Francs noch 81 mal mehr Einnahme. Bei 1 Francs Ausl. hat er 80 mal weniger, und bei 20 Francs oder 1 Napoleond'or Ausl. hat er wieder 20 mal Auslage mehr, also bei 245 Napoleond'or noch 245 mal mehr Einnahme. Diese 245 Napoleond'or sind aber = 65 Hectoliter; seine Einnahme beträgt also für 65 Hectoliter eben so viel Kreuzer als für 245 Napoleond'or Auslage; für 1 Hectoliter beträgt sie 65mal weniger, und für 47 Hectoliter oder für 16 württemb. Eimer wieder 47 mal mehr; mithin für 1 Eimer 16mal weniger, für 1 Maass wieder 160mal weniger, und für 1 Schoppen noch 4mal weniger, aber für $1\frac{3}{4}$ Schoppen oder 1 Bou-

teille wieder $1\frac{3}{4}$ oder $\frac{7}{4}$ mal mehr Kreuzer. Somit heisst der vollständige Ansatz:

100 kr. Ausl.	kr. Einnahme.
1 kr.	
$27\frac{1}{2}$ kr. = 1 L.	
81 L. = 80 Fr.	
1 Fr.	
20 Fr. = 1 Nap.	
245 Nap. = 65 Hec.	$\frac{143{,}8.27{,}5.81.20.245.47.7}{100.80.65.16.160.4.4} = 24{,}24$kr.
1 Hec.	
47 Hec. = 16 w. E.	
1 w. E.	
1 Ms.	
1 Sch.	
$1\frac{3}{4}$ Sch. = 1 B.	

Bei der letzten Aufgabe hätte wohl mancher Schüler, unter der Voraussetzung, dass man den Preis von 1 Bouteille in Kreuzern verlange, $27\frac{1}{2}$ kr. als diejenige Grösse angegeben, die mit der gesuchten Grösse gleichartig ist, und wäre somit von 1 Livre, welches mit $27\frac{1}{2}$ in Beziehung steht, ausgegangen. Dieses Verfahren, obgleich dabei die Art der gesuchten Grösse nicht streng unterschieden wurde, kann doch auch zum richtigen Resultat führen. Der Lehrer kann nämlich den Schüler auf die vorige Weise von 1 Livre bis auf 1 Napoleonsd'or schliessen lassen; dann wird die einfache Frage, ob der Wirth für die 245 Napoleond'or Auslage auch nur wieder einen Werth von 245 Napoleond'or Einnahme (in Kreuzern) haben wolle, den Schüler bald zu der Besinnung bringen, dass auch noch ein Gewinn von $43\frac{4}{5}\%$ herauskommen solle. Um nun die Einnahme bei 245 Napoleond'or Auslage zu finden, würde der Schüler nach frühern Aufgaben schliessen: 100 Napoleond'or Auslage geben 143,8 Napoleond'or Einnahme, mithin 1 Napoleond'or Auslage 100 mal weniger Einnahme, und 245 Napoleond'or Auslage wieder 245 mal mehr, nämlich $\frac{143{,}8.\ 245}{100}$ Napoleond'or Einnahme. Nun hat man von 1 Napoleond'or auf $\frac{143.8.\ 245}{100}$ Napoleond'or oder 65 Hectoliter, und von da aus wieder wie vorhin auf die Einnahme von 1 Bouteille zu schliessen, wodurch man folgenden Ansatz, und zwar mit denselben Multiplications- und Divisionsfactoren wie vorhin erhält:

1 Livre.	kr.
81 L. = 80 Fr.	
1 Fr.	
20 Fr. = 1 N.	
$\frac{143{,}8.245}{100}$ N. = 65 Hec.	$\frac{27{,}5.81.20.143{,}8.245.47}{80.\quad 100.\quad 65.\quad 16.\quad 160.\quad 4.\quad 4}$ 7
1 Hec.	
47 Hec. = 16 w. E.	
1 w. E.	
1 Ms.	
1 Sch.	
$1\,^3/_4$ Sch. = 1 B.	

Es versteht sich von selbst, dass bei jeder dieser Aufgaben auch die Probe gemacht werden kann, und zwar in so vielfacher Weise, als bekannte Grössen in einer Aufgabe gegeben sind; es wird besonders im Anfang eine gute Uebung im Discutiren der Aufgaben überhaupt sein, wenn der Schüler zum Ansatz mehrfacher Proben angehalten wird.

Der Gang des wörtlichen Ansatzes mag zwar, namentlich bei grössern und zusammengesetzten Aufgaben, dem dieses Verfahrens ungewohnten Rechner hie und da etwas schleppend erscheinen; diess ist aber bei dem geübten Rechner — und solche Aufgaben kommen ja erst vor, wenn ein gewisser Grad von Fertigkeit erreicht ist — nicht mehr der Fall: denn dieser schreitet rasch durch die verschiedenen Arten von Grössen hindurch, und setzt eben so schnell seine Multiplications- und Divisionsfactoren an den gehörigen Ort; so dass bei dem fertigen Rechner die Lösung der Aufgabe, nachdem einmal bestimmt ist, von welchen Grössen man ausgehen muss, äusserlich in nichts mehr weiter besteht, als in einem schnellen Ansetzen der genannten Factoren über und unter den Querstrich.

Blicken wir nun noch einmal auf die Vortheile, die eine gründliche Behandlung der Schlussrechnung gewähren kann, so lassen sich dieselben etwa in Folgendem zusammenfassen. Der Schüler lernt jede Aufgabe mit Sicherheit und Bestimmtheit behandeln, da er genau weiss, von welchen Grössen er auszugehen hat; ebenso sicher lernt er von diesen Grössen auf die entsprechenden Grössen in der Forderung übergehen, und bleibt sich der Richtigkeit seines Verfahrens bei jedem Schritte bewusst. Er erwirbt sich in kürzerer Zeit, als diess je bei der Proportionsrechnung oder selbst beim Reesischen Satz der Fall sein kann, eine vollständige Fertigkeit in der Lösung der arithmetischen Aufgaben. Durch die schnelle Erreichung dieser Fertigkeit kann eine kostbare Zeit gewonnen werden, die sich entweder auf andere Fächer, oder bei Anstalten, in denen Mathematik gelehrt wird, zum raschern Fortschritt in diesem Fache selbst verwenden lässt. Die freie Discussion der Aufgabe,

zu welcher der Schüler nach der sich ihm eingeprägten Form angeleitet wird, wird selbst auf seine Fertigkeit im sprachlichen Ausdruck eine wohlthätige Wirkung haben; zumal die dabei angeregte Selbstthätigkeit geeignet ist, ihn von seiner gewöhnlichen Befangenheit frei zu machen, und ein Selbstvertrauen in ihm zu erwecken, das auf seine geistige Thätigheit überhaupt einen belebenden und stärkenden Einfluss üben muss. Die Form und der Gang der Rechnung dürfte nicht nur für die Behandlung mathematischer Aufgaben überhaupt eine gute Vorschule sein, sondern auch zur Lösung anderer Probleme des Lebens eine unwillkührliche Richtung oder Andeutung geben, sich die in einem Gedanken erhaltenen Begriffe vorerst in ihrer rechten Beziehung vorzustellen, bei den Operationen des Denkens mit möglichster Einfachheit und nach zureichenden Gründen zu verfahren, verwickelt scheinende Fälle nach bestimmten Richtungen klar aufzufassen, und die versteckten Fehler in einem Urtheil leichter herauszufinden; kurz, die Wahrheit zu erkennen, sie als selbsterworbenes Eigenthum zu behaupten, und als solche auch Andern klar darzustellen.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik.

Repertorium der classischen Philologie und der auf sie sich beziehenden pädagogischen Schriften, herausgegeben von Dr. Gustav Mühlmann und Eduard Jenicke, Mitglieder der griechischen Gesellschaft zu Leipzig. Leipzig 1844. Verlag von Ludwig Schumann. Erstes Heft. Januar — April 1844. gr. 8 vo. S. VIII und 54. Zweites Heft. Mai — Aug. 1844. S. IV und 55 — 140.

Die Idee des Unternehmens verdient allen Beifall, „bei dem Umfange der classischen Philologie und bei der Schwierigkeit, welche sich dem Philologen darbietet, wenn ihm bei eigenem Fortstreben die überall zerstreut liegenden Bemerkungen, Urtheile und Resultate zugänglich werden sollen.“ Leipzig ist auch einer der Orte, wo zur Ausführung eines so umfassenden Unternehmens die erforderlichen Materialien sich hinreichend darbieten. Die Beschränkung auf Deutschland, vor der Hand, ist gleichfalls zu loben, wenn auch für die Zukunft eine Ausdehnung auf die Nachbarländer, wo Ausbeute vorliegt, zu wünschen bleibt. Dass zur Vollständigkeit der „Acta der Philologen“ auch die „Programme“ gehören, kann nicht geleugnet werden. (Ueber die Programmenrevüe oder Schularchiv, eine Zeitschrift für Schule und Wissenschaft“ Dresden bei Adler und Dietze, soll nächstens in diesen Blättern berichtet werden.)

Die Herausgeber glauben Redactionen von Zeitschriften, welche bisher Relationen aus Recensionen mitgetheilt haben, in philologischer Beziehung durch ihr Unternehmen dieser Mühe zu überheben. Dass sie auch Relationen aus ausländischen Zeitschriften geben wollen, ist nothwendig und zweckmässig. Ueber die Reihenfolge soll nicht gerechtet werden, *) wenn sie nur übersichtlich ist. Voran stehet ein Verzeichniss der Zeitschriften und encyclopädischen Werke, woraus die Mittheilungen entnommen sind. Durch römische Ziffern, welche den Notizen vorgesetzt sind, bezeichnen die Herausgeber eigene Relationen über die neuesten 1844 erschienene Schriften, durch arabische

*) Sie ist folgende: A. Schriftwerke. I. Sammelwerke (Griechen und Römer). II. Einzelne Schriftsteller. 1) Griech. 2) Röm. B. Kunstwerke. I. Inschriften. II. Münzen, Diplome u. dgl. III. Architektonik, Plastik, Malerei. C. Geographie, Mythologie, Geschichte. D. Religions-, Staats- und Privatalterthümer. E. Literatur- und Kunstgeschichte. F. Lexicographie. I. Griech. II. Lat. Spr. G. Grammatik, Prosodie etc. I. Griech. II. Lat. Spr. Ueber Philologie, Methodik etc.

Ziffern die aus Zeitschriften entnommenen. Drei Hefte sollen einen Jahrgang bilden. Bei diesen Notizen ist der vollständige Titel Druckort, Jahr der Herausgabe, Bogenzahl und Preis vorangestellt. Der Inhalt wird, wenn die Schrift in deutscher Sprache abgefasst ist, deutsch, wenn in lateinischer Sprache, lateinisch gegeben, wo möglich mit des Verfassers eigenen Worten aus der Vorrede. Die Relationen aus Zeitschriften geschehen sowohl über Abhandlungen als über Inhaltsanzeigen und Beurtheilungen. Bei den Beurtheilungen sollen die allgemeinen Resultate gegeben werden, und worauf sich die Recension beziehet. Von allen Erscheinungen vor 1844 soll abgesehen werden, wenn nicht Theile und Hefte eines Ganzen weiter zurückgehen. Ausdrücklich versichern die Herausgeber, „dass ihre Relationen über neuere Schriften ein allgemeines Bild von ihnen mit Hinzufügung des Zweckes der Verfasser und sonstiger Umstände geben, und dass die Relationen aus Recensionen nicht abgerissene, ausser dem Zusammenhange unverständliche Urtheile enthalten sollen, sondern dass auch sie, sowohl das Gesammturtheil als die Urtheile über einzelne Parthieen enthaltend, einen überschaubaren Abriss darbieten sollen."

Diess wären die Principien, gegen welche Nichts einzuwenden ist. Denn das eben ist ein Hauptbedürfniss, dass die Philologen von allen Werken, die sie selbst entweder gar nicht — wie das oft den strebsamsten Schulmännern in abgelegenen Orten ergehet — oder wenigstens erst später und nur gelelegentlich kurz einsehen können, ein richtiges und volles Bild nach Tendenz und Ausführung erhalten. Diess zu geben, hat sich das (jetzt bei Brockhaus in Leipzig erscheinende) Repertorium der deutschen und auswärtigen Literatur, welches Beck begründet, zum Ziele gesetzt, aber freilich auch nicht in jedem Falle ausgeführt, je nachdem die Referenten eben auffassten. Es wird nun darauf ankommen, zu untersuchen, ob die Herausgeber auch wirklich das Versprochene leisten. Dabei lassen sich allerdings mehrere gegründete Ausstellungen machen.

Zuerst ist, da sie Wohlfeilheit erzielen, Raum gar nicht gespart worden, obwohl Druck und Papier dem Verleger alle Ehre macht. Sehr oft erscheinet der Titel eines und desselben Buches in grösster Ausführlichkeit unmittelbar doppelt aufeinander auf einer und derselben Seite, ohne dass hierzu die Veranlassung begreiflich wird. Der Text selbst läuft links nicht ganz auf die Seite aus, sondern wird eingerückt, ohne Gewinn für das Auge, wenn auch Petitschrift gewählt ist. Statt der Cursivschrift erscheint überall nur gesperrte. Aehnliche Raumersparnisse könnten sonst noch vielseitig gebraucht werden, und werden den Herausgebern, wenn sie mit den Setzern sich verständigen wollen, zumal für die Vornamen, nicht entgehen. — Im Innern selbst sind die Angaben vom Inhalte und Werthe

mancher Schriften musterhaft; andere dagegen geben auch nicht im Entferntesten die Tendenz derselben an, trotz oft langer Anführungen. Man würde Unrecht thun, wenn man verlangen wollte, dass aus nichtssagenden Recensionen Gewichtvolles, oder auch nur zur Sache Gehöriges, excerpirt werden könnte oder sollte, aber die Herausgeber müssen hier in jedem Falle besser auf ihrer Hut sein, um Rechtes und Unrechtes stillschweigend zu unterscheiden. Bei mehreren Schriften erfährt man nicht einmal die Zahl und Aufschriften der einzelnen darin enthaltenen Abhandlungen, ein Uebelstand, welcher auf alle Weise vermieden werden muss, wenn das Unternehmen Theilnahme erwecken und festhalten soll. Oft werden längere Abhandlungen aus Zeitschriften angeführt, ohne dass man mehr als die blosse Ueberschrift erfährt, man hätte wenigstens die kurze Angabe der Hauptideen erwarten dürfen. Beispiele würden in diesen Blättern zu weit führen; die Herausgeber werden selbst bald einsehen, dass nicht Tadelsucht, sondern die aufrichtigste Theilnahme für grössere Verbreitung und Anerkennung ihres Unternehmens, diese Ausstellungen namhaft machen liess. Der Ref. appellirt an das unbestochene Urtheil von Gottfrid Hermann zu Leipzig, des Stifters und Vorstandes der griechischen Gesellschaft von dem sie sich ein unbefangenes Urtheil nach seinem *candor animi*, geben lassen mögen.

Systematisches Verzeichniss der in den Programmen der Preussischen Gymnasien und Progymnasien, welche in den Jahren 1825 — 1841 erschienen sind, enthaltenen Abhandlungen, Reden und Gedichte. Im Auftrage des K. Provinzial-Schul-Collegiums zu Münster herausgegeben. Münster, Druck und Papier v. F. Regensberg. 1844 4to. S. XVI und 102.

Es gab eine Zeit, wo nur wenige Gymnasien in Deutschland jährlich irgend ein Lebenszeichen im Druck von sich sehen liessen. Einige haben höchstens ein Blatt mit dem Lectionsverzeichnisse; andere höchstens eine Abhandlung, ohne solches Verzeichniss; noch andere schwiegen ganz. Die Sonne der neueren Zeit seit 1816 durchbrach aber manche Eisrinde, und viele Gymnasien fühlten die Pflicht öffentlicher Rechenschaft so dringend in sich, dass sie bald aus eigenem Entschlusse, bald auf Anordnen der Regierungen, regelmässige Programme erscheinen zu lassen begannen.

Im K. Preuss. Staate zeigte im Jahr 1822 Hr. Friedemann, damals Rector des Gymnasiums zu Wittenberg, in einem Programme „über Programme und Programmentausch“ die Nothwendigkeit und Nützlichkeit regelmässiger Programme, und gab die einzelnen Rubriken derselben näher an. Bald darauf erschien, auf Veranlassung des Hrn. Geh. Reg. Rathes Dr. Joh. Schulze, Referenten im Ministerium des Unterrichtes zu Berlin, ein Ministerial-Erlass, welcher die Abfassung solcher Programme, für alle Gelehrtenschulen der Monarchie festsetzte. Jetzt

musste selbst die stolze Schulpforte, die unter Ilgen mancher Neuerung mit mehr oder weniger Recht und Erfolg sich widersetzte, ihre stille Pforte öffnen und dem Publikum einen Blick in das Innere gestatten. Die Programme erweisen sich, trotz aller aufgewärmten Witzeleien von Klopstock, Schleiermacher und F. A. Wolf, als höchst erspriesslich, und kein deutscher Staat hat sie bisher, wo sie eingeführt waren, wieder abgeschafft.

Dass diese Produkte, je nach den Kräften und Einsichten der Vorsteher und Lehrer, sehr verschiedenen Werth haben, kann zugegeben werden, ohne dass die Sache selbst dadurch verliert. Man kann sogar sagen, dass es besser wäre, wenn manches Programm, welches das Papier nicht verdient, ungedruckt bliebe: aber eben *opposita juxta se posita magis elucescunt.* Der preussische Staat, welcher neben sehr reifen und musterhaften Produkten dieser Art noch immer viel Unreifes bringt, wie es anderwärts auch geschieht, und wie es nach der Natur der Menschen und Dinge nicht anders sein kann, hat dadurch, dass er den Tausch seiner Programme mit den Nachbarstaaten höchst liberal gestattet, einen neuen Beweis seines loyalen Selbstbewusstseins gegeben und dadurch seine Lehrer auf's Neue angespornt, dem Auslande gegenüber recht Tüchtiges zu leisten.

Das Bedürfniss, ein summarisches Verzeichniss des Inhaltes der preussischen Gymnasial - Programme gedruckt zu besitzen, lag bald so klar vor, dass Mehrere diesen Gedanken ausführten. Zuerst Herr Prof. F. v. Gruber in Stralsund, in dem „Verzeichniss sämmtl. Abhandlungen in den auf preuss. Gymnasien erschienenen Programmen v. 1825 — 1837, nach dem Inhalte wissenschaftlich geordnet.“ Berl. 1835. Dann Herr Rector Reiche zu Breslau, aber blos in einem Programme des Elisabethanums, „Geordnetes Verzeichniss der von 1825 bis 1840 erschienenen Programme der preuss. Gymnasien und einiger Gymnasien anderer deutscher Staaten, welche in späterer Zeit dem Programmentausche beigetreten sind. „Bresl. 1840. Ergänzungen und Zusätze. Bresl. 1841.

Das gegenwärtige Verzeichniss wurde schon im Jahr 1839 begonnen, und zeichnet sich durch Vollständigkeit und Umfang vor den beiden früheren Sammlungen vortheilhaft aus. Der Verfasser desselben ist am Schlusse der Vorrede genannt: Dr. F. Winiewski, Prof. der philos. Facult. und Biblioth. der Paulinischen Bibl. zu Münster, wiewohl die äussere Druckeinrichtung etwas raumsparender hätte getroffen werden können; so ist doch darüber nicht zu rechten, sondern vielmehr das Gangbare dankbar anzuerkennen und nur zu wünschen, dass, etwa von 5 zu 5 Jahren, Nachträge und Fortsetzungen dazu erscheinen mögen. Die Bemerkungen der Vorrede dienen theils zur Rechtfertigung des ganzen Unternehmens und seiner Aus-

führung, theils zur Anregung für wissenschaftliche und pädagogisch-practische Gegenstände. Möchte ihnen die erforderliche Beherzigung zu Theil werden! für den Freund des Fortschrittes deutscher Gymnasialbildung gewährt das Ganze einen höchst erfreulichen Einblick in die mannigfaltige Thätigkeit der preussischen Gymnasiallehrer, und der Herr Verfasser darf auf Dank auch ausser dem preussischen Staate rechnen. Uebrigens ehrt es die betreffende Schulstelle der Provinz, eine solche Zusammenstellung veranlasst und die dazu erforderliche Unterstützung gegeben zu haben. Man hätte glauben sollen, dass die Anregung dazu bei dem Ministerium in Berlin geschehen würde, wo die Hilfsmittel zur äussersten Vollständigkeit alle ohne Ausnahme vorliegen oder bald beschafft werden können.

Möchten auch aus den andern deutschen Bundesstaaten, wo Gymnasialprogramme regelmässig erscheinen, solche Verzeichnisse uns durch besondere, wenn auch kleine Druckschriften zugeführt werden, um allmählig die Materialien zur Geschichte der deutschen Gymnasien sammeln und ordnen zu können, als Vorarbeit für die Zukunft, wenn die Gegenwart die vielfach noch im Werden begriffen ist, keinen Beruf oder keinen Berufenen dazu finden sollte. Wer aber immer auch solche Beiträge liefert, *serit arbores, quae alteri saeculo prosint.*

Loci Memoriales, Collegit *F. V. Graser*, Dr. phil. prorect. gymn. Gubenens. Accedunt *emendationes* aliquot et *de instituti ratione* commentatio Germanica. Lips. ap. Ad. Frohbergerum 1844. p. 102. 8vo.

Die Ruthardtsche Memorir-Methode, welche in diesen Blättern zu verschiedenen Malen weiter besprochen worden ist, hat nicht nur mehrfache theoretische Schriften Für und Wider, sondern auch practische *loci memoriales* in hinreichender Zahl zur Auswahl hervorgerufen, und letztere um so mehr, da die eigene Ausführung des Erfinders in der Zusammenstellung seiner *loci* gleich Anfangs für den Gebrauch von allen Seiten nicht genügend befunden wurde. Der Ref. besitzt alle theoretische und praktische Schriften hierüber, und verfehlt nicht, die Leser dieser Blätter auf die obenangezeigten besonders aufmerksam zu machen, da sie allein unter allen nach seiner Ueberzeugung, in jedem Stücke das rechte Maass halten, fern von Uebertreibungen, welche dem nützlichen Kerne der ganzen Methode, besonders nach den bestehenden Gymnasial-Verhältnissen und Gewohnheiten, viele Gegner bereiten mussten.

Die *loci* umfassen nur 79 Seiten, nach den verschiedenen Classen bis Prima einschliesslich, wofür sie in intensiv und extensiv aufsteigender Weise bestimmt sind; für die unterste Stufe oder I. p. 1—4, für II. p. 4—12, für III. p. 12—23, für IV. p. 23—45, für V. p. 46—79. Der Text ist, wie sonst auch bei den Sammlungen Anderer von solchen *loci memoriales*, zunächst ganz aus *Cicero* entlehnt und theils historischen, theils didactischen Inhaltes; nur wenige Stellen sind aus *Horaz* ge-

nommen. Die Zahl der kleineren und grösseren Sätze beträgt zusammen 462.

Die *emendationes* umfassen nur 2 Seiten, p. 79—81. Die Citate der *loci* stehen auf p. 81 — 84. Die deutsche methodische Abhandlung, welche den für Schüler bestimmten Exemplaren nicht beigegeben ist, umfasst p. 85 — 102. Auf dieselbe macht Ref. die Leser besonders aufmerksam, weil darin nicht nur Stoff und Form der *loci*, sondern auch Umfang, Vertheilung und Behandlung auf eine recht verständige und anwendbare Weise besprochen wird. Der Verf. will über eine, wohl ohnehin Noth thuende, andere Gestaltung des grammatischen Unterrichts, zumeist in den unteren Classen, bald eine besondere Schrift erscheinen lassen, welcher Ref. mit aller Theilnahme entgegen siehet. Jüngere Lehrer, denen der lat. Unterricht in den Unterklassen gewöhnlich übertragen wird, und denen es hierzu eben so gewöhnlich an practischen Handhaben gebricht, werden sich durch die Bemerkungen und Beispiele des Verf. von p. 86 — 90 über Imitationen und Variationen sehr gefördert finden. Diese Veranschauligungsweisen waren in alten Zeiten sehr gewöhnlich, und führten die Schüler zu einer Sicherheit und Fertigkeit in dem Regelmässigen, wobei sie des gewonnenen Besitzes froh wurden, weil sie mit Leichtigkeit und Bewusstsein das Erlernte nach allen Seiten wenden und anwenden konnten. In neuerer Zeit hat das allzufrühe grammatische Theoretisiren und Speculiren jene naturgemässen Weisen verdrängt, ohne die Kenntnisse zu vermehren oder Verstandesübungen zu kräftigen. Wenn nun in den Mittel-Klassen, wo noch auf streng wörtliche Uebersetzung gesehen werden muss, der Lehrer die Autoren nur in sogenanntes fliessendes und gutes Deutsch übersetzen lassen will; so kommt es, dass viele akademische Abiturienten, nach 8—9 Jahren ununterbrochenen Unterrichtes, oft nicht einmal in dem Regelmässigen so fest sind, als es ehedem wohl, bei mechanischem Unterrichte, der hochbelobten jetzigen Wissenschaftlichkeit und Eleganz gegenüber die Tertianer waren. Auch, dass der Verf. auf den mündlichen Weg des Unterrichtes, durch das Ohr des Schülers, dringt, während jetzt meist nur das Auge receptiv thätig ist, verdient allen Beifall, wie er sich denn überall als denkenden und wahrhaft pädagogischen Mann erweiset. Manche Philologen, aus allzugrosser Angst vor Barbarismen und Solöcismen, fürchten sich (weil sie eben selbst die Fertigkeit in ihrem Jugendunterrichte nicht erhielten) vor dem Lateinsprechen mit ihren Schülern, und so unterbleibt es auf unseren Gymnasien jetzt fast ganz. Auch hier zeigt sich der alte Scholasticus, der nicht eher in's Wasser gehen wollte, als bis er schwimmen gelernt haben würde. Das unwissenschaftliche Publicum, welches bei dem Erlernen einer Sprache nicht bloss an das Verstehen eines Buches, son-

dern vorzugsweise auch an das Sprechen und Schreiben denkt, erhält dadurch neue Waffen zu seinen Zweifeln gegen die Erfolge des langjährigen und vielstündigen lateinischen Sprachunterrichtes in unsern Gymnasien. Denn es weiss wohl, dass das Erlernen des Lateinischen nicht parallel stehet mit den Studien des hebräischen oder des Indischen. Mit Recht will der Verf. daher methodisch aufsteigende mündliche Uebungen, die dann in Prima, neben eigenen Aufsätzen in Disputationen erscheinen sollen. Aber wie viele Lehrer gibt es, an manchen Orten Deutschlands, welche im Stande sind, ein freies stundenlanges lateinisches Gespräch, wäre es auch nur über die nächsten Gegenstände ihrer Alterthumsstudien, unter sich oder mit ihren Schülern zu führen? *Rari nautes in gurgite vasto.* In Württemberg und Sachsen war diess bisher gewöhnlich, schon weniger in Preusen; aber aus Sachsen sind viele tüchtige Gymnasiallehrer nach Preussen gezogen und allerwärts hin in verschiedene Provinzen gleichsam gesäet worden. Auch der Verfasser scheint aus Sachsen zu stammen; wenigstens hat er Beiträge zu den *Actis societ. graecae Lips.* geliefert.

In Erwartung der weitern Schrift, welche der Verf. versprochen hat, wo wir ihm wieder bald auf ebendemselben Felde zu begegnen hoffen dürfen, brechen wir hier ab.

Etymologisch - symbolisch - mythologisches Real-Wörterbuch zum Handgebrauche für Bibelforscher, Archäolgen und bildende Künstler, enthaltend die Thier-, Pflanzen-, Farben und Zahlen-Symbolik; mit Rücksichtnahme auf die symbolische Anwendung mehrerer Städte-, Länder- und Völkernamen des Alterthums, wie auch auf die symbolische Bedeutung der Feste, gottesdienstlichen Gebräuche und Ceremonialgesetze aller Nationen; auf die symbolische Poesie und Malerei, Bildnerei, Ornamentik und Architectur, auf die Kunst-Symbolik und Iconographie des Mittelalters u. a. m. Von F. Nork. Vollständig in 12 Lieferungen oder vier Bänden (112 Bogen) grösstes Lexiconformat. Stuttgart 1842 — 1845.

Autokritiken sind, wo sie ohne Visier vor das Publicum treten, eine so seltene Erscheinung, dass der Verfasser es nicht für überflüssig hält, daran zu erinnern, wie sie sich von den durch das Herkommen tolerirten Vorreden ihrer Natur nach gar nicht unterscheiden, folglich auch ihnen nicht die Existenz verkümmert werden sollte; und um so weniger da ihre Bestimmung eine ganz andere ist: nämlich die Erscheinung eines Literaturproducts vor jener Klasse von Lesern zu rechtfertigen, welche den Grundsatz hegt, erst bei der Tagespresse sich Raths zur erholen, bevor sie sich zum Ankauf eines Buches entschliesst. Nun ist es aber eine tägliche Erfahrung, dass Recensionen aus fremder Feder nur meist flüchtige, immer aber einseitige, Urtheile enthalten; um die geistige Physiognomie eines Buches sich niemals bekümmern; und wenn man Kritiken überhaupt mit Reisepässen vergleichen darf, bloss über die Confession des Verfassers Auskunft ertheilen, anstatt, wie es ihre

Pflicht wäre, zu ermitteln: von welchem geistigen und zeitlichen Einflusse beherrscht der Autor seine Arbeit entworfen und vollendet habe? Der Mehrzahl nach sind Kritiken entweder nur Steckbriefe oder Empfehlungsbriefe. Beide dictirt das individuelle Interesse. Welchen Nutzen kann das Publikum demnach von der kritischen Presse, wie sie im Allgemeinen gehandhabt wird, sich versprechen? Am wenigsten ist sie aber stimmfähig, wenn sie über eine Schrift sich zu Gerichte setzt, die ihrer Tendenz nach den herrschenden Vorurtheilen — und deren giebt es in Schulen nicht weniger als in Kunkelstuben — den Krieg ankündigt; denn nicht das Interesse der Wahrheit sondern der Partei kommt bei den meisten Gelehrten zuerst in Frage. So ist es immer gewesen; und so wird es immer bleiben. Darum muss hier mehr als irgendwo der Spruch aushelfen: *Aide toi et Dieu t'aidera!* was in's Deutsche übersetzt lauten würde: „Schreibe Autokritiken!“

Der Verfasser muss dem Leser die Beantwortung der Frage überlassen, ob — Ausnahmen können die Regel nicht aufheben — die Eigenthümlichkeit seiner Forschungen das Verkanntwerden oder Ingoriren von Seiten der Tageskritik auch mit Recht verdient habe? Er will darin lieber die natürlichen Folgen seines Kampfes gegen alle Partheien erkennen, wenn er durchaus sich selbst die Schuld an dem bisher schwachen Erfolg seiner Leistungen zuschreiben soll. Denn schon ein Schriftsteller des vorigen Jahrhunderts hatte ähnliche Erfahrungen an sich oder andern zu machen Gelegenheit gehabt. Nicolai („Ueber meine gelehrte Bildung“ S. 177) beantwortet die Frage: „Warum werden manche Schriften so gern ignorirt?“ wie folgt: „Kant denkt zwar: Nach den Büchern, welche sich gegen allgemein verehrte Vorurtheile auflehnen, welche die Inconsequenzen solcher Männer aufdecken, wofür das Publikum eine Zeit lang abgöttische Hochachtung hegte, würde die grösste Nachfrage geschehen. Er irrt sich aber sehr! Solche Bücher gefallen Wenigen, denn nur Wenige mögen sich von Vourtheilen befreien. Die Verfasser heissen bösartige, hämische, unwissende Leute, die Alles besser verstehen wollen. Die Modegelehrten, welche sich in ihrem System so sicher glauben, verschreien solche Freimüthigheit, die Journale schweigen davon; diejenigen, welche einsehen, die Verfasser möchten Recht haben, trauen sich nicht laut davon zu reden, aus Furcht gleichfalls angegriffen zu werden.“

Dass es jetzt nicht anders in der Welt hergehe als vor hundert Jahren bezeugt der Zeitgenosse Ludwig Wihl (im „Telegraph“ 1840 N. 9.): „Alle über das Niveau der gewöhnlichen Denkweise sich erhebenden Menschen werden nur von Wenigen aus der Gegenwart richtig beurtheilt. Es liegt in der Natur der Sache, dass sie in den Augen der Mitwelt eine untergeordnete, hinter ihrer Berechtigung weit abliegende Stellung einnehmen,

dass sogar oft nur bis zum Niveau der Alltäglichkeit reichende Individualitäten ihnen vorgezogen werden. Hiezu kömmt, dass das in ihnen gegen die Gegenwart reagirende Element, die sogenannte paradoxe Richtung nicht für einen Fortschritt genommen, sondern wie eine Eclipse der Gegenwart an ihnen getadelt wird. Daher ist die Geschichte der Wissenschaften ein Martyrologium."

Wie genau diese Schilderung auch auf das Verhältniss des Unterzeichneten zu der Tageskritik passe, ergiebt sich aus folgender Aufzählung der Partheien, gegen welche der Verf. seit einem Decennium den ungleichen Krieg fortführt, ohne bis jezt noch ermüdet zu sein. Seine Beweisführungen, dass die biblischen Schriftsteller unter demselben geistigen Einflusse wie ihre heidnischen Zeitgenossen standen; ferner, dass jene nur scheinbar von den Naturreligionen sich entfernten; und wo — wie in den Reden der Propheten und Apostel — sich eine gereinigtere Vorstellung von dem göttlichen Wesen kund gab, die von andern Culten seit Jahrtausenden geheiligten physischen Bilder nur eine geistige Anwendung erlitten, wofür hinsichtlich der Belege der Leser auf die Artikel Acker, Arche, Bauen, Becher, Brod, Brunnen u. a. m. in diesem Realwörterbuch aufmerksam gemacht wird; — anderseits des Verfassers Polemik gegen die moderne gottesläugnerische Philosophie, die von ihrer kirchlichen Gegenparthei unpassend die „pantheistische" anstatt die „materialistische" genannt wird — denn die Alten, welche einen die ganze sichtbare Natur durchdringenden Weltgeist anerkannten, glaubten zugleich auch an einen ausserweltlichen Gott, an eine Reihe geistiger Wesen, welche als stufenweise schwächer werdende Emanationen des Höchsten zwischen ihm und der Körperwelt die grosse Kluft ausfüllen, und nur durch ihre Wirkungen dem materiellen Auge sich bemerkbar machen — diese beiden Hauptsätze, von welchen die Religionsphilosophie des Verfassers durchflochten ist, mussten ihn von allen Seiten, der Supernaturalisten sowohl als der Atheisten, gehässigen Angriffen aussetzen.

Diesen beiden reihten sich noch andere Partheien als Hülfstruppen gegen den gemeinschaftlichen Feind an, nämlich; theologischer Seits der Rationalismus, welcher nach hergebrachter Exegese die moderne Denkform und Schulbildung schon bei dem biblischen Schriftsteller voraussetzt, im Uebrigen mit Luther ausruft: „das Wort aber sollen sie lassen stahn!" mit Luther bekennt: dass Brod und Wein nicht Leib und Blut bedeuten, sondern wirklich seien; mit Luther das Allegorisiren für ein „schädlich und ungeschickt Narrenwerk" erklärt; bei welcher Maxime aber doch der Rationalismus der Paradiesesschlange und die Inspiration von Bileams Esel nicht hätten geläugnet werden sollen. Davon abgesehen behält das Vieh doch das Recht seiner natürlichen Existenz, und geniesst diese mit grösserer Sicher-

heit als beim Verfasser des Realwörterbuchs, wo es in steter Gefahr schweben muss in Dämonen oder gar in Sternbilder verwandelt zu werden.

Die Philologen *ex professo* nehmen bei ihrer Pietät für die griechischen und römischen Grammatiker und Philosophen an ihren — mit den Resultaten des fortgeschrittenen vergleichenden Sprachstudiums, gleichwie der religionsgeschichtlichen Literatur im Conflict befindlichen — Erklärungsversuchen der Alten in Beziehung auf Namens- und Wortbildungen, Culturgebräuche u. s. w. weit weniger Anstoss als an der Thätigkeit des Verfassers. Denn sie wollen sich nicht überzeugen, dass Hellas und Latium Religion, Sprache und Sitte aus dem Orient empfingen. Sie wollen nicht daran erinnert sein, dass, weil nur in den Mysterien die Bedeutung vieler Symbole, Ritualien geoffenbart wurde, sie dem Laien unbekannt blieb, durch die Schrift nicht veröffentlicht werden durfte, also im Laufe der Zeit gar nicht mehr entziffert werden konnte. Die Scheu eines Herodot, Pausanias u. A. vor der Mittheilung der priesterlichen Geheimnisse verräth sich in ihren Büchern zu oft, um nicht schon aus ihrem Beispiele das Vergessenwerden der ursprünglichen Bedeutung vieler religiösen Bräuche zu erklären. Endlich mochte die, so oft die Form vor dem Wesen der Sache bevorzugende, Buchstabengelehrsamkeit die mythologischen Schriften der Alten nur als poetische Erzeugnisse, als Spiele einer dichterischen Phantasie, denen kein höherer Zweck als jener der ästhetischen Anregung zugemuthet werden dürfe, nicht aber als — obschon unbewusste — Reflexe einer im Strom der Zeit untergegangenen priesterlichen Literatur gelten lassen. Hier ist die Frage am Orte: Warum musste jedesmal am Feste Athenens in drei Tagen die ganze Ilias recitirt werden? warum bildete sie in den Schulen Athens, wie bei uns die Bibel, einen wesentlichen Theil des Jugendunterrichts? Doch nicht etwa um dort das Volk, hier schon die zarteste Kindheit für poetische Genüsse empfänglich zu machen? Oder geschah es, um schon in den Kleinen die Begeisterung für den Ruhm und Thatendurst zu wecken?

Den Nachtrab jenes aus so heterogenen Bestandtheilen zusammengesetzten Kriegsheers bildet — man gestatte mir diese Bezeichnung — der Pragmatismus der Laien, welche des Verfassers Methode: einen grossen Theil der alten Geschichte in Mythen zu zersetzen, aus den verschiedensten Motiven heftig befehden zu müssen glauben; denn was würde, die Sache aus dem Gesichtspunkte des historischen Rechts betrachtet, für die Aufrechthaltung des Bestehenden nicht alles zu befürchten sein, wenn man der u. d. Art. Messias gegebenen Erklärung des alten Brauchs die Priester und Könige zu salben, Glauben schenken wollte? Und was wäre für die von Frankreich aus unter dem Namen des natürlichen Rechts

angepriesene Gleichheit der Stände zu hoffen, wenn dem Verfasser so aufs Wort hin geglaubt werden sollte: dass die braminische Theodicee, welche die Ungleichheit der menschlichen Schicksale nach ihrer Weise rechtfertigt, die einzig genügende sei?

Der Syncretismus, mit welchem Worte man des Verfassers Auslegungsmethode der Cultgebräuche aller Völker bezeichnet, muss bei genauerer Prüfung die mit diesem Namen verschmolzene gehässige Bedeutung verlieren. Denn es fragt sich: Warum sollte nicht dieselbe Idee bei mehrern Nationen durch dasselbe oder doch durch ein ähnliches Bild verkörpert worden sein? zumal die meisten durch Sprachverwandtschaft die gemeinsame Abstammung von einem Urvolk bezeichnen? Dass Europa von Asien aus colonisirt worden, ist jetzt die herrschende Meinung. Warum dürften also nicht die religiösen Institutionen der Druiden — die, gleichwie die keltische Sprache mit dem Sanskrit, mit den braminischen Ritualien so viele Vergleichungspunkte bieten — das Druidenthum als ein Glied der grossen Kette erkennen lassen, deren letzter Ring an den Ufern des Ganges zu finden ist?

Allerdings erfordert es zu ähnlichen Studien eine umfassende Bekanntschaft mit der Literatur des östlichen wie des westlichen Asiens, gleich sehr wie der abendländischen; auch einen gewissen weltbürgerlichen Sinn; insbesondere einen durch die Nebel religiöser Vorurtheile ungetrübten Blick, um alle Völker der alten Welt in Eine grosse Familie zusammenfliessen zu lassen, damit die in diesem Wörterbuche niedergelegten Resultate erzielt werden konnten.

In dieser Beziehung glaubt der Verfasser vor seinen Vorgängern auf dem Gebiete der Symbolik manchen Vortheil voraus zu haben; denn der Veteran Creuzer — dessen Verdienste als Begründer der symbolischen Wissenschaft auch seine heftigsten Gegner nicht in Abrede stellen werden — war doch bei seiner mangelhaften Kenntniss des Orients gezwungen sich unzuverlässigen Führern anzuvertrauen, und musste dadurch jener Fackel entbehren, die in dem jetzigen Dunkel der hellenischen Kultgebräuche ihm einen sichern Pfad gezeigt hätte; weil, wo die Mittelglieder fehlen, symbolischer Tact und philologische Gelehrsamkeit allein nicht ausreichen, um die abgerissenen Stücke wieder zu ihrem ursprünglichen Ganzen zu fügen. Baur gieng in dem Streben unter: die moderne Schulweisheit mit der morgenländischen Philosophie zu vermählen, welche wunderliche Mischung des Naiven und Geschraubten, des Natürlichen und Gekünstelten selbst in dem äussern Gewande des Styls sich zu erkennen gibt; und seine Etymologien sind nicht bloss falsch, wie die Creuzerschen, wo es sich um Entzifferung orientalischer Namen handelt, sondern höhnen sogar die sprachlichen Gesetze. Bähr endlich, welcher das Gebiet der Symbolik für die heilige Schrift auszubeuten suchte, hat die ihm verliehenen reichern

Mittel im Interesse seiner Kirche missbraucht. So verwandelte sich das treffliche Werk in eine Apologetik der Bibel auf Kosten fremder Culte. *Desinit in piscem mulier formosa superne.*

Der Verfasser bekennt aber eben so willig, dass er das viele Treffliche, was die genannten Männer in ihren symbolischen Schriften niedergelegt, mit dankbarer Gesinnung gegen jene Autoren, wo sich Gelegenheit bot, entlehnte; nicht selten aber auch nur seinen eigenen abweichenden Erklärungen gegenüberstellte, dem Leser selbst es überlassend, welcher Deutungsversuch der überzeugendere sei?

Wenn der Verfasser seinem Buche die lexicalische Form gegeben, unter welcher man sonst keine selbstständigen Forschungen erwartet; so hat er dem Geist der Zeit, welcher nach universellem Wissen trachtet, und doch mühelos und mit Dampfesflug sich Belehrung holen will, eine Concession gemacht; zugleich aber für sich jenen Vortheil erzielt, den nur die Lexicographie zu bieten vermag, nämlich auf engem Raume alle Beispiele zusammenzudrängen, welche die Richtigkeit eines Lehrsatzes bestätigen helfen sollen. Dieses phalangenartige Eindringen auf den misstrauischen Leser hülft schneller zum Siege. Auch der Zweifelsüchtigste erklärt sich für überwunden, wo so viele analoge Beweisstellen aus allen Enden der Welt der Beschwörungsformel des Sammlers gehorchend, in Reih und Glied sich ordnend, auf den Hartgläubigen einstürmen.

Das in diesem Wörterbuch sich geltend machende System der Mythenforschung ist das einfachste. Keine chemische und physikalische Erklärungen, wie sie in letzter Zeit von Schweigger und Forchhammer geboten wurden, sind hier dem Gedankenkreis des Orientalen angeschraubt worden, auch nicht die geologischen Kenntnisse der Jetztwelt sind zur Deutung der Schöpfungssagen herbeigeschleppt worden. Die Alten lasen selten eine andere Schrift als die Bilderschrift, welche ihnen die drei Naturreiche boten, oder die Sternenschrift an dem Himmelsbogen. Die Religion des gesammten Alterthums ist Lichtdienst. Und da die ersten Könige der Völker nur ihre Nationalgottheiten waren, die Heroen ursprünglich nur Prädicate der Götter, so ist der Streit Achill's — des Sohnes der Meergöttin — und Hector's — des Sohnes Apollo's *) — nur eine Wiederholung des Streites zwischen dem Flussgott Scamander und dem Feuerkünstler Hephästos, oder des Ringens zwischen Hercules und Antäus dem Sohne Neptuns, der Wärme und Feuchte. Die Kluft zwischen den Göttern und Heroen entstand erst in einer Zeit, die nicht mehr zu erklären vermochte, wie der Cultus die Todtenfeier eines unsterblichen Wesens feiern könne? Diese

*) Homer gibt zwar abweichend von den Logographen ihm den Priamus zum Vater, aber dieser war ursprünglich, gleichwie Priapus und Priasus, der in Troas verehrte Apollo πριαπαῖος selber.

geschah alljährlich und galt dem sterbenden Jahre. Weil man das Grab des Zeus auf der Insel Creta nicht mehr zu deuten wusste, so entstand das Sprichwort: „Er lügt wie ein Cretenser!“ Apollo ist als Gott nicht dem Tode unterworfen, man trennte daher sein Prädicat von ihm, und sagte: Das Grab des Hyacinth befindet sich im Tempel Apollo's. Wie war dies möglich, da auf Apollo's heiliger Insel sogar jeder Sterbende entfernt werden musste, weil der Todte nach orientalischen Begriffen verunreinigt? — Anfänglich hiess es: Zeus habe als Stier die Europa entführt, später: Zeus habe durch einen weissen Stier die Europa entführen lassen, endlich: ein cretischer Prinz, Namens Taurus (Stier) habe die Prinzessin Europa entführt. Jo ist noch ganz Kuh, Isis und Astarte haben nur noch den Kopf der Kuh, Juno endlich nur die Augen. Das homerische Zeitalter fand bloss eine Schmeichelei auf die junonischen Augen darin! Dem gebärenden Naturprinzip war jede Blumenknospe, insbesondere die Lilienzwiebel geheiligt, weil sie nebenbei durch ihre Farbe auf die Weisse des Mondlichts anspielt; nicht bloss der Juno, sondern auch der Venus und Isis war sie geweiht. Dass Homer nur der Juno Lilienarme gab, kam daher, weil er für Venus andere Prädicate vorräthig hatte, und — weil er die ursprüngliche Identität beider Göttinnen, denen darum Beiden die Horen und Gratien abwechselnd aufwarten, nicht mehr wusste; denn er besass gerade so viele Kenntnisse von der priesterlichen Literatur seines Volkes als Milton von der Bibel. Wem aber wird einfallen sein theologisches Wissen aus dem „*Paradise lost*“ zu holen? Wenn Homer sagt: Agamemnon gieng einher „wie ein Stier vor der Heerde“ oder Agamemnon ward „wie ein Stier vor der Krippe erschlagen,“ so erinnere man sich, dass der Entführer der Europa in Carien unter dem Namen Agamemnon verehrt wurde, folglich ist der Griechen Oberfeldherr der Oberste der Götter. Und die Theilnahme der Götter am trojanischen Kriege ist also kein Eingreifen in die Angelegenheiten der Sterblichen, sondern eine Bethätigung an ihrer eigenen Sache; und Götter die von Heroen verwundet werden, wie Ares von Diomedes, sind nur von ihres Gleichen besiegt.

Jede Regentengeschichte ist Kalendergeschichte, der Thronwechsel ein Wechsel der Jahreszeiten, darum war Zeus gerade ein Jahr alt, als er seinem Vater die Zeitherrschaft raubte. Centauren und Lapithen bekriegen sich als Wasser- und Feuerkräfte, Theseus der Sohn des „Wellenmanns“ Aegeus (αἰγαι = aequor) oder des Neptun ist die erquickende Feuchte, die in dem marathonischen Stier die unter dem stierköpfigen Molochsofen verbildlichte Sommerglut verdrängt. Auch weisst des Theseus Name schon auf Nässe hin (Θησεύς v. θῆσθαι, θάω thauen).

Die symbolischen Artikel beurkunden noch grössere Selbständigkeit der Behandlung. So wird z. B. unter d. Art. Hund der scandinavische Garmr, gleichwie der Cerberus mit dem in-

dischen Höllenhund Karbura in Verwandtschaft gebracht. Letzterer gibt sein höheres Alter schon durch die Bedeutung seines Namens zu erkennen. (Man müsste denn das etymologische Schwänkchen des Herrn Konrad Schwenk von den Röchelfröschen — weil diese auch κερβεροι heissen — überzeugender finden). Warum in Persien dem Sterbenden ein Hund gezeigt? in Aegypten der Hund Todtenbestatter (ἐνταφιαστης) genannt wurde? in Hellas und Rom das Bildniss eines Hundes auf Grabmonumenten sich vorfindet? alle diese Fragen sind in jenem Artikel erledigt. Warum Neptun das erste Pferd gezeugt? Pferde dem Sohn der Meergöttin zum Geschenke machte? warum der Huf des Pegasus eine Quelle hervorstampft? warum so viele Flüsse nicht nur in Griechenland sondern auch bei den Slawen nach dem Pferde benannt wurden? warum die männlichen Nixen der deutschen Mythologie Pferdefüsse gehabt, wie Chiron der Liebling der Meergöttin Thetys, diess alles beantwortet der Art. Ross. Ueber die Entstehung des weitverbreiteten Mährchens vom Schwanengesang gibt der Art. Schwan Auskunft; ebenso der Art. Eule: warum ein Spassvogel „Kauz," in Italien „Buffo" (das lat. bubo), in Deutschland „Eulenspiegel" heisse? Unter dem Art. Feige erfährt man, dass das biblische Wunder von der Verdorrung des Baumes, der im Winter keine Früchte trug, nur eine Parabel sei, womit Jesus gegen die Pharisäer polemisirte, welche die heilige Schrift — diese ist in den „Sprüchen Salomonis" einem Feigenbaum verglichen — falsch auslegten. Noch Dr. Strauss hatte die israelitische Nation unter diesem Bilde verstanden! Wenn derselbe Gelehrte das Brüten der Taube als Grund für die Taubengestalt des heiligen Geistes anführt: weil dieser im Schöpfungskapitel über den Wassern schwebend (nicht brütend) erscheint, so fragt der Verfasser „warum eben eine Taube, da doch jeder Vogel brütet?" und gibt hierauf (u. d. Art. Taube) folgende Erklärung: die Taube heisst in mehreren Sprachen nach dem Wasser. Feuchte ist der Urstoff alles Körperlichen, die Meerentstammte Venus war abwechselnd Fisch und Taube. Der heilige Geist — der im apostolischen und patristischen Zeitalter auch weiblich gedacht ward — wofür a. a. O. die Belegstellen — muss daher, an dem Schöpfungswerke participirend, als Taube über den Wassern schweben; erscheint nach der Sündfluth mit dem Oelblatt im Munde — jenem Sinnbild des eingetretenen Friedens in der Natur — als Verkünderin der Wiederschöpfung. Folglich darf sie auch bei der Taufe Jesu nicht fehlen, weil diese ein Bad der geistlichen Wiedergeburt ist. U. d. Art. Manna wird das Bindeglied zwischen dem alttestamentlichen Thau und dem neutestamentlichen Himmelsbrod nachgewiesen, nämlich eine Bibelstelle, welche das Gebet dem erfrischenden Thau vergleicht. U. d. Art. Hirsch wird durch einen Reichthum von Analogien der Beweis geführt, dass dieses Thier in der ganzen alten Welt Symbol des Thau's

war — der Psalmist kennt eine „Hindin der Morgenröthe“ und aus dem Geweih des Hirsches Eikthyrnir im scandinavischen Mythus fliesst Thau; Actäon wird, besprengt mit dem Wasser des Dianenbades, in den Hirsch verwandelt — folglich kann der Hirsch, zumal er auch andern Mondgöttinnen beigesellt ist, nicht auf Dianens Jagdlust sich beziehen. U. d. Art. Wachtel wird durch zahlreiche Beweisstellen erhärtet, dass sie bei den Heiden das wiedererwachte Jahr verbildlichte; als Vogel des Heils und der Auferstehung erscheint sie im geistlichen Sinne neben dem Manna als andere Himmelsspeise. Das Sehnen der Israeliten nach den Zwiebeln Aegyptens wird u. d. Art. ebenfalls geistlich gedeutet, weil die Aegypter in die Schaamtheile weiblicher Mumien Zwiebeln legten, sie das Auge Typhons nannten. Die Zwiebel ist also das Uebel, die vom Himmel abwärts führende Fleischeslust, darum hüteten sich die ägyptischen und indischen Priester, gleichwie die Pythagoräer, sie zu essen.

Aus diesen wenigen Proben wird der Unbefangene sich leicht überzeugen, dass durch des Verfassers Exegese weder Homer noch die Bibel eine Beeinträchtigung ihres Werthes erleiden. Wenn demungeachtet die Kritik gegen den Verfasser ihr bisher beobachtetes Verfahren fortzusetzen geneigt sein sollte, so tröstet er sich theils mit Ovid:

„*Barbarus hic ego sum, quia non intelligor illis!*“ theils mit Welker's im „Rhein. Museum“ (I. S. 270.) ausgesprochenen durch die Literaturgeschichte bewährten Worten: „Das Hergebrachte lang und viel Wiederholte übt über die Menschen grosse Gewalt aus; und den Meisten gilt immer auch in Sachen der Ueberlieferung, worin sich selten Wahrheit ausspricht, die Volksstimme. Unerschüttert herrscht sie, so lange nicht die Gelehrsamkeit entgegen tritt, und das erkennbar Wirkliche von Dichtungen und falschen Auslegungen mit strenger Unbefangenheit zu scheiden sich ermuntert.“

F. Nork.

Initia lectionis Ciceronianae. In usum scholarum edidit *W. H. D. Suringar*, Phil. Theor. Magister, Litt. Hum. Doctor, Gymnasii Leidensis Prorector. Luguni Batavorum, apud S. et L. Luchtmans. 1842. p. XVIII und 393. 8vo.

Deutschen Schulmännern ist es vielleicht angenehm, Näheres von dieser Schrift zu erfahren, zumal da auch in Deutschland kürzlich theils sonst theils durch die Ruthardsche Methode veranlasst, mehrere Ciceronische Chrestomathieen erschienen sind. — Die Vorrede ist eine Zueignungsschrift an Dr. *F. I. de Gelder*, Director eines Privat-Pädagogs, worin Veranlassung und Zweck dieser Chrestomathie etwas sehr ausführlich in holländischer Sprache auseinandergesetzt wird. Auffallend scheint es, dass der Verf. über einige deutsche Schriften urtheilt, die er meist nur vom Hörensagen kennt. — Ursprünglich wollte der Verfasser nur *Olivets* und *Eclogae* geben, nach der neueren

Bearbeitung von Hottinger und Ochsner So erscheint sie auch hier, aber blos im Texte, ohne alle Anmerkungen, p. 1—154, *ad sextum Orellianae editionis ut plurimum castigatae.* Später entschloss sich der Verf. — denn all diese Ueberlegungen erzählt die Vorrede — eine *Autobiographie Ciceronis* beizufügen, aus den verschiedenen Schriften Cicero's excerpirt. Und diese stehet jetzt, gleichfalls ohne alle Anmerkungen, p. 155—322. Wegen des unclassischen Ausdruckes Autobiographie bittet er um Absolution bei den Philologen, die wir ihm aber nicht ertheilen können: ob sie ihm etwa die Philologen seines Wohnortes, *Bake, Geel* geben wollen und können, mag er selbst versuchen. Auch wegen der Verschiedenartigkeit des Stieles, je nach den verschiedenen Schriften, die von Cicero hier einschlägig benutzt werden mussten, entschuldigt er sich. Die den Gelehrten hinreichend bekannten ähnlichen Schriften von *Bellendenus* und *Meierotto*, wie andere, bedauert der Verf. erst zu spät gesehen zu haben. Man hätte freilich erwarten sollen, dass er sie vor allen Dingen einsehen würde; er würde gefunden haben, dass seine Darstellung nur ein Auszug aus *Meierotto*, Schrift ist. Damit soll übrigens kein Tadel ausgesprochen sein, da der Zweck die Kürze bedingte. — Zuletzt folgten p. 324 — 370 *Memorabilia vitae* Ciceronis *per annos digesta a* Schützio, *post operam a Leon. Usterio, prof. Bernensi, navatam, aucta et emendata*, weiter p. 371 — 386 ein *onomasticon operum Tullianorum* und endlich p. 387—393 ein *index scriptorum, qui Ciceronis vitam exposuerunt.* Es sind oft, meist bibliographische, Anmerkungen beigefügt worden, die aber für den beabsichtigten Schulzweck nicht berechnet genennt werden können; für Lehrer sind sie der Unvollständigkeit wegen unerheblich. Besseres finden diese schon in Bähr's nunmehr vollendeter, sehr sorgsam fortgeführter, 3. Aufl. der röm. Literatur-Geschichte. (Heidelberg 1845. Bd. 1. 2).

Der Druck ist nett und correct, aber unsere deutschen Gymnasien können davon, unter den erwähnten Umständen keinen Gebrauch machen. Für die Gelehrten ist *Meierotto* gar nicht entbehrlich geworden, ebenso wenig *Bellendenus.* Wer beide Schriften nicht näher kennt, findet bei dem Verfasser nicht einmal die Titel angegeben: Für welche Classen das Buch zur Lectüre bestimmt ist, und in welcher Verbindung mit anderen Schriften, wird nirgends erwähnt; ebensowenig etwa spricht sich der Verf. sonst über didactische Zwecke oder Wahl der Autoren aus, nicht einmal über Stücke des Cicero. *Ex ungne leonem.*

III.

Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte in vorzugsweise biographischer Behandlung vom Dr. Joseph Beck am Lyceum zu Rastatt, 2te Auflage. Carlsruhe 1843 (Ref. ⅓) 101. S. und 3 Geschichtstabellen.

Der Verfasser hat, entsprechend den Anordnungen des

preussischen Ministeriums des Kultus, die Geschichte auf den gelehrten Anstalten nach 3 Stufen, biographisch, ethnographisch und universalhistorisch vorzutragen, das zu besprechende Werkchen für die untere Lehrstufe entworfen und ihm desshalb vorzugsweise den biographischen Charakter gegeben. Wirklich hat auch der Leitfaden meistentheils seinen Zweck erreicht. Die Darstellung ist anziehend und enthält grösstentheils nichts Unwesentliches. Minder zu loben ist es nur, dass das Geographische, welches soviel als thunlich, mit dem Geschichtlichen in stete Verbindung zu bringen ist, zu wenig Beachtung erhalten hat. Nach Referent war daher dem Werkchen ein kleiner geographischer Abriss der Staaten, besonders der alten, etwa in der Art wie bei Volger, im zweiten Curses seines Leitfadens voranzuschicken. Schon die Grenzen und das Nöthige in orographischer und hydrographischer Hinsicht sind hier ausreichend. Mit Recht ist aber die Ethnographie als zu kritisch für diese Lehrzeit übergangen. Bei der Charakteristik alter Heroen ist mit Recht Cyros Leben ausführlicher erzählt. Dergleichen Begebenheiten lassen sich auch am besten ganz in dem Sinne auffassen, wie es früher meisterhaft von Becker und nach ihm von Bredow geschehen ist. Vielleicht konnte aber Manches (in den §. 6. 7.) entbehrt werden, was über Zoroaster und Semiramis mitgetheilt worden ist. — §. 8—10. die Hebräer. Hier konnten die Charaktere des Moses und Saul noch schärfer geschildert werden, wie dieses auch bei David der Fall gewesen ist. Die im §. 11. genannten Phönicier werden in Hinsicht ihrer Erfindungen gewürdigt; doch wäre eine gedrängte Uebersicht ihrer Geschichte bis zu ihrem Verfalle ebenfalls an seinem Orte gewesen. In der ägyptischen Geschichte ist nichts Biographisches mitgetheilt, wozu bereits der angeführte Sesostris und noch mehr die Namen Psammetich und Amasis hätten die beste Gelegenheit geben können, wie dieses von Bredow auf eine treffliche Weise gethan worden ist. §. 13. hätte die drollige Fabel von der zerschnittenen Ochsenhaut übergangen werden können. Recht wünschenswerth sind dagegen die griechischen Charactere, besonders eines Lycurg und Solon hervorgehoben. Auch was von den sieben Weisen angeführt ist, erscheint löblich, da durch solche Sprüche gerade auf das kindliche Gemüth eingewirkt werden kann, §. 22—24, die Perserkriege. Das Biographische wird hier, die Coryphäen griechischer Heroen anbelangend, ungern vermisst. Schön ist Socrates in seiner edlen Wirksamkeit dargestellt. Spätere Hellenen von Bedeutung, wie Epaminondas, sind trefflich geschildert. Auch Alexander der Grosse ist würdig genannt. In der Geschichte Roms hat der Verfasser Bredows Weg nicht eingeschlagen und die alten (fabelhaften?) Könige angeführt. Freilich hat die Geschichte des Romulus und Remus immer noch so viel Anziehendes für das Kindesalter, dass man sie ungern nicht angeführt

sieht. Mit Recht ist aber von Tarquin Superb. nur wenig gesagt, weil das Meiste in dieser Hinsicht unerspriesslich für die Jugend ist. — Artig erscheint die Darstellung der punischen Kriege und löblich ist die Schildrung der thatkräftigen Männer während dieser Epoche. Recht angemessen ist auch der Uebergang von der alten Geschichte zum Mittelalter durch das „Christenthum." (p. 43.) Eine wahre Pietät zeigt sich im Gegebenen, wie sie der Jugend nicht dringend genug empfohlen werden kann, da wir hier durch Lauigkeit eben so sehr schaden würden als durch sogenannte Frömmelei. Im Verfolg der mittlern Geschichte sind gut hervorgehoben die Biographie Muhameds, Carls des Grossen und Heinrichs IV. Kaiser von Deutschland. S. 61. ist „die Frauentreu" durch die (noch immer nicht ganz geleugnete) Belagerung Weinsbergs und noch mehr durch „die Jungfrau von Orleans" angemessen erzählt. Auch ist §. 69, die That Wilhelm Tells, wie sie gewöhnlich angenommen wird, dargestellt. P. 71. die Neuzeit. — Kurz und bündig ist über den 30jährigen Krieg und über die Reformation das Nöthige mitgetheilt. Eben so gelungen sind die Darstellungen, welche die Lebensbeschreibungen nordisch - europäischer Fürsten, wie die Peters des Grossen und Carls des 12ten betreffen. — Preussen anbelangend, lesen wir eine gute Characterschilderung Friedrich des Grossen. Die neueste Zeit führt uns rasch in „die französische Revolution" ein und auch Napoleon ist würdig in seinen Verdiensten und nach seiner Schattenseite geschildert. Die §. 100 — 103. beigefügte Uebersicht über Literatur und Kunst enthält fast nur Nomenclatur. — Der Anfang enthält: „Kurzer Abriss der badischen Geschichte." Er ermuntere jeden Lehrer der Geschichte auf eine ähnliche Weise an die neueste Geschichte die seiner Heimath passend anzureihen. — Die geschichtlichen Tabellen sind hinlänglich genügend für den ersten Bedarf. — Papier und Druck befriedigen.

Dr. Mühlberg.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutsche Länder.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

I. Preussen.

(2. Gelehrtenschulen.) Elberfeld königl. Gymnasium (Director Dr. Carl *Eichhoff*, Oberlehrer und interimistischer Director) Programm von 1844. — Aus demselben geben wir zunächst die Lehrverfassung:

Prima: Ordinarius Dr. *Eichhoff*.

A. *Sprachen.* Latein. Lectüre: Cicero de finibus bonorum et malorum lib. I. et V. Tacit. Histor. lib. I. et II. bis c. 62. 4 St. Privatlectüre: Tacit. Germania. Ciceronis oratt. Catilinariae, in besonderen Stunden durchgegangen; dann nach freier Wahl. Dr. *Eichhoff*. Horatii Carmina lib. I. II. III. 1—3 mit Auswahl. Mehrere Oden wurden auswendig gelernt. 2 St. Dr. *Clausen*. Die Lehre von der Wort- und Satzstellung und dem Periodenbau, mit Benutzung der Zumpt'schen Grammatik. Extemporalien, mit grammat. und synonym. Erörterungen, und wöchentl. Pensa aus *Nägelbachs* Uebungsaufgaben. 2 St. Lateinische Ausarbeitungen, meist an die Lectüre angeknüpft, alle 4 Wochen. Memoriren der als Extemporalien geschriebenen ciceronischen Stellen und daran geknüpfte Uebungen im mündlichen lat. Ausdruck. 1 St. Dr. *Eichhoff*.

Griechisch. Auswahl aus Thucydides 1tem, 2tem, 3tem und 4tem Buche. Dann Platos Euthyphron und Phädon bis c. 34. 3 St. Homers Iliade vom 13ten Buche bis zu Ende. (Privatim: das 18te Buch von V. 369 an und das 23te Buch.) Sophokles König Oedipus, zweite Hälfte. 2 St. Grammatik. Die Lehre der Tempora und Modi überhaupt; Beiordnung der Sätze; Gebrauch der Modi in den verschiedenen Arten der untergeordneten Sätze, meist nach *Buttmann*, mit Uebungen aus *Rost* und *Wüstemann*, Uebersetzungen und Analysen griech. Stellen. 1 St. Dr. *Eichhoff*.

Deutsch. Geschichte der National-Literatur bis auf *Klopstock*, verbunden mit der Lectüre charakteristischer Stücke aus mittelhochdeutschen Dichtern nach *Ziemanns* Elementarbuch. Alle 4 Wochen ein Aufsatz; öfteres Recitiren der als Kladde eingereichten Arbeiten. 2 St. Deutsche Lectüre: *Göthe's* Dichtung und Wahrheit, Buch 7 und 10. Dann *Tasso* 1 St. mit Secunda vereinigt. Dr. *Clausen*.

Französisch. W.halbj. Lectüre: Aus *Ideler* und *Nolte* 1. Theil; Abschnitte aus Condorcet, La Harpe, Mercier, Montesquieu, le Sage. Aus dem Deutschen ins Französische: *Schillers* Parasit. Alle 14 Tage ein Pensum und Sprechübungen. 2 St. *Niedlich*. S. halbj.: Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische, der Parasit von *Schiller* (II. Act 4te Scene bis zu Ende). 1 St. Uebersetzen aus dem Französischen: nach *Ideler* und *Nolte*, prosaisch. Theil, die ausgewählten Stücke v. Barthélemy, dann: Louis XI. v. Delavigne. 1 St. Alle 14 Tage ein Pensum nach Dictaten. Dr. *Bromig*.

Hebräisch. Die 25 ersten Psalmen, meist lateinisch übersetzt und bes. sprachlich, mit Zuziehung von *Gesenius* Grammatik erklärt. 2 St. Cand. *Schornstein*.

B. *Wissenschaften.* Religionslehre. Für die evangelischen Schüler: Beendigung der Einleitung in das N. T. und Lectüre desselben im Grundtexte. Sodann christliche Sittenlehre nach Diktaten. 2 St.

Dr. *Eichhoff*. — Für die katholischen Schüler: die Begriffe der Religion und ihre fortschreitende Entwicklung durch die Offenbarung und ihre Vollendung durch Christus, in gedrängter Uebersicht. Dann die Lehre von der Kirche. 2 St. Caplan *Frings*.

Geschichte und Geographie. Geschichte des Mittelalters und Repetitionen. 3 St. Dr. *Clausen*.

Mathematik. Wiederholung der ganzen ebenen Geometrie und Trigonometrie; dann die Stereometrie nach *Matthias* Leitfaden. Daneben fleissige Uebung in Auflösung geometrischer und trigonometrischer Aufgaben. In der Algebra: die arithmetischen und geometrischen Reihen, Auflösung quadratischer Gleichungen und Wiederholung einzelner Abschnitte aus der allgemeinen Arithmetik. 3 St. Dr. *Fischer*.

Physik. Statik und Mechanik fester Körper; von den Centralbewegungen; vom Lichte; von der Elektricität und dem Magnetismus. (Nicht ganz beendigt) 2 St. Dr. *Fischer*.

Philosoph. Propädeutik. Psychische Anthropologie nach eignem Hefte. 1 St. Dr. *Eichhoff*.

C. *Fertigkeiten*. Gesang. Drei- und vierstimmige Gesänge wurden eingeübt. 2 St. *Schornstein*.

Secunda: Ordinarius Dr. *Clausen*.

A. *Sprachen*. Latein. 1) Lectüre: Ciceronis orationes Catilinariae ganz. Livius lib. XXI. 3—4 St. Dr. *Clausen*. *Virgil;* Einleitung über *Virgils* Leben und Schriften. Repetition der Prosodie und Metrik des Hexameters. Aen. lib. VIII. 1 — 368. IX., 1 — 715. 2 St. *Liebau*. 2) Grammatik nach *Zumpt;* mündl. und schriftl. Uebersetzung aus *Süpfle's* Uebungsbuch; wöchentlich 1 Pensum. 2 St. 3) Memorirübungen aus *Meiring* und *Remacly*. 1—2 St. Dr. *Clausen*.

Griechisch. 1) Grammatik: Lehre von den Temporibus und Modis (letztere im einfachen Satze), Lehre von den hypothet. Sätzen, vom Infinitiv und Acc. c. Inf. nach *Buttmann's* griech. Gramm., zum Theil nach Diktaten. Dazu mündliche und schriftliche Uebungen nach *Rost* und *Wüstemann*. Alle 14 Tage ein schriftl. Pensum. Wöchentlich 1 St. 2) Lectüre: im ersten Semester: Herodot lib. VIII., 1 — 136, im zweiten Semester: Xenoph. Memorabil. lib. I. cap. 1 — 4. Wöchentlich 3 St. Dr. *Beltz*. — Hom. Odyss. lib. I., II., III., IV. 2 St. W.halbj.: Dr. *Bromig*. S.halbj.: Dr. v. *Knapp*.

Deutsch. Lectüre und Besprechung ausgewählter Stücke aus *Bach's* Lesebuch. *(Schiller, Göthe. Herder)*. Alle drei Wochen ein Aufsatz. Oefteres Recitiren der als Kladde eingereichten Arbeiten. 2 St. Ausserdem 1 St. Lectüre mit Prima vereinigt. Dr. *Clausen*.

Französisch. 1 St. Grammatik: Syntax nach *Knebel* §. 93. bis 122. (Zeitwort, Inversion, Partikeln); alle 14 Tage 1 Pensum, theils aus *Bischoff's* Schule des franz. Styls Nro. 132—141, theils nach Diktaten. 1 St. Lectüre: Athalie von *Racine* und Cid von *Corneille*. Dr. *Bromig*.

B. *Wissenschaften*. Religionslehre, combinirt mit Prima.

Geschichte und Geographie. Alte Geschichte, mit Ausschluss der Römischen, verbunden mit der Geographie. 3 St. Dr. *Clausen*.

Mathematik. In der Geometrie den 6ten, 7ten und 8ten Abschnitt aus *Matthias* Leitfaden; dann Wiederholung der ganzen ebenen Geometrie. In der Algebra: Rechnung mit Potenzen und Wurzelgrössen, Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln aus Zahlen- und Buchstabenausdrücken; Decimalbruchrechnung, Rechnung mit imaginären Grössen; von den Logarithmen. Auflösung von Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren unbekannten Grössen. 4 St. Dr. *Fischer*.

Physik. Die allgemeinen Eigenschaften der Körper und die mathematischen Begriffe und Sätze von der Bewegung; von den Gesetzen der gleichförmig beschleunigten Bewegung und deren Anwendung auf den Fall der Körper; vom Pendel; vom Gleichgewichte und der Bewegung tropfbar flüssiger Körper im Allgemeinen; vom Barometer und Mariotteschen Gesetze. 2 St. Dr. *Fischer*.

C. *Fertigkeiten.* Gesang, mit Prima combinirt. 2 St. *Schornstein.*

Tertia. Ordinarius: Dr. *Beltz.*

A. *Sprachen.* Lateinisch. a. Grammatik: Die Lehre vom erweiterten Satze, mit Ausschluss der Kasuslehre, die bei dem mündlichen Uebersetzen aus dem Deutschen ins Latein. repetirt wurde. Erweiterung durch Präpositionen mit ihrem Casus, durch Mittelwörter. Die Lehre vom zusammengesetzten Satze, besonders die Sub- und Objectssätze mit „dass.“ — Das Hauptsächlichste aus der Tempuslehre, nach der Grammatik von *Eichhoff* und *Beltz*, mit schriftlichen und mündlichen Uebersetzungen nach *Süpfle* und *Krebs.* Wöchentlich ein schriftl. Pensum. 3 St. die Woche. b. Lectüre: Caesar de bello Gallico lib. II.—V. cap. 18. 3 St. Dr. *Beltz.* *Ovid.* Auswahl aus den Metamorphosen im Sommer, auch aus den Fasten und Tristien, nebst practischen Einübungen des Verses durch Memoriren und Uebersetzungen von Versen. 2 St. Dr. *Völker.* Memoriren aus *Meiring* und *Remacly.* 1 St. Dr. *Beltz.*

Griechisch. Grammatik. Repetition der regelmässigen Formenlehre. Das unregelmässige Verbum vollständig. Lehre von den Partikeln und der Wortbildung. Mündliche und schriftl. Uebersetzungen aus *Rost* und *Wüstemann* und alle 14 Tage ein schriftl. Pensum; im 1ten Semester 3 St., im 2ten 2 St. Lectüre: *Jacob's* erster Cursus, letzte Hälfte. Abschn. VIII., IX., X. und XI. Zweiter Cursus: Absch. I., II., III. und IV. 3 St. Im Sommersem. Xenoph. Anab. I., cap. 5—10. 2 St. Hom. Odyss. lib. I., 279 bis zu Ende, lib. II. 1—208. 2 St. Dr. *Beltz.*

Deutsch. Lectüre nach *Bach's* Lesebuch mit den nöthigen sprachl. und sachlichen Erklärungen; Declamationsübungen; alle 14 Tage ein deutscher Aufsatz, dessen Stoff theils schildernd, theils geschichtlich erzählend. 3 St. Dr. *Beltz.*

Französisch. Charles XII. Buch I. und die Hälfte von Buch II.; Memorirübungen. *Niedlich.* Von der Mitte des 2ten Buchs bis zur Mitte des 3ten. Dr. *Bromig.* 1 St. Grammatik: Syntax nach *Knebel*; die Lehre vom Artikel bis zu der von dem Adjectiv. *Niedlich.* Vom Adjectiv und den Fürwörtern. Dr. *Bromig.* Alle 14 Tage 1 Pensum. 1 St.

B. *Wissenschaften.* Religionslehre; Grundzüge der christl. Sittenlehre in ihrem Zusammenhang mit der Glaubenslehre. *Niedlich.* Einleitung in die historischen Bücher des A. T. bis auf die Bücher der Könige. 2 St. Cand. *Schornstein.*

Geschichte. Geschichte des Mittelalters, besonders Deutschlands, seit Heinrich IV. und neuere Geschichte, vom Anfange der Reformation bis zum Hubertsburger Frieden. 2 St. Geographie: Topographie von Deutschland (als Repetition); — dann die Schweiz, die Niederlande, Grossbrittanien, die Skandinavischen Reiche, Russland, Türkei und Griechenland, Italien und Spanien. 1 St. Dr. v. *Knapp.*

Mathematik. Wiederholung der vier ersten Abschnitte der Geometrie aus *Matthias* Leitfaden; dann vom Kreise bis zur Proportionalität der Flächenräume ebener Figuren. Von den Potenzen; Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln aus ganzen Zahlen. Decimalbruchrechnung. Arithmethische und geometrische Proportionen. Auflösung von Gleichungen des ersten Grades mit einer unbekannten Grösse. 4 St. wöchentl. Dr. *Fischer.*

Naturwissenschaften. Im Wintersemester die Mineralogie, im Sommers. Botanik. 2 St. Dr. *Fischer.*

C. *Fertigkeiten.* Gesang. Einübung 3- und 4stimmiger Gesänge mit Prima und Secunda combin. 2 St. *Schornstein.*

Zeichnen. Ornamente, schattirte Blumen, Contouren von Körpern und architektonischen Zeichnungen. 2 St. *Liesegang.*

Schreiben. Die vom Griechischen dispensirten Schüler nehmen an den Schreibstunden der Quarta Theil. *Kegel.*

Quarta. Ordinarius: *Liebau.*

A. *Sprachen.* Lateinisch. Grammatik: Repetition der Formenlehre. 1 St. — W.S. Die Lehre vom einfachen und erweiterten Satze; Casuslehre bis zum Dativ. S.S. Die Lehre vom Genitiv und Ablativ; der

Gebrauch der Supina und Participia nach der Grammatik von *Eichhoff* und *Beltz*. Damit verbunden mündliche Uebersetzungen der entsprechenden Abschnitte aus *Högg's* Uebungsbuche und wöchentliche Pensa. 2 St. — Lectüre: W.S. Corn. Nep. Alcibiades. 3 St. SS. Thrasybulus, Conon, Iphicrates, Chabrias. 4 St. — Memorirübungen nach *Meifing* und *Remacly*. W.S. 1 St. S.S. 2 St. *Liebau*.

Griechisch. W.S. Die Formenlehre bis zu den Pronomina. S.H. Repetition des im W.H. Durchgenommenen. Durchnehmen der regelmässigen Conjugation mit Einschluss der Verba contracta nach *Buttmann's* Schulgrammatik. Die erlernten Regeln wurden durch Lesen entsprechender Abschnitte aus *Jacobs* Lesebuch und durch mündliche und schriftliche Uebersetzungen aus *Rost* und *Wüstemann's* Elementarbuche (alle 14 Tage ein Pensum) eingeübt. 5 St. *Liebau*.

Deutsch. Lesen und Erklärung poetischer und prosaischer Stücke aus *Bachs* Lesebuche. Die erstern wurden zuerst vollständig, dann verkürzt wieder erzählt, die Gedichte recitirt. Alle 14 Tage ein Aufsatz 3 St. *Liebau*.

Französisch. *Florian's* Fabeln, Buch IV. Recitiren derselben und schriftliche Uebersetzung. *Niedlich*. Aus dem 5ten Buche Fab. 2, 4, 5, 6, 11, 14, 18 gelesen und auswendig gelernt. Dr. *Bromig*. Grammatik: Aus *Schifflin's* zweitem Cursus, das unregelmässige und halbregelmässige Verbum. *Niedlich*. Comparation der Adjectiven, Adverbien und Zahlwörter und Einübung der Regeln nach den entsprechenden Beispielen in *Schifflin*. Dr. *Bromig*. In beiden Sem. wöchentl. Pensa. 2 St.

B. *Wissenschaften*. Religionslehre, combinirt mit Tertia.

Geschichte. Geographische Uebersicht Vorderasiens und Griechenlands; Griechische Geschichte bis zum Peloponnesischen Kriege. W.H. *Liebau*. Griechische Geschichte seit dem peloponnesischen Kriege und römische bis zu den Kaisern mit Auswahl. S.H. Dr. *Bromig*. 2 St.

Geographie. Die Gebirge Deutschlands mit Einschluss der Alpen. W.H. *Liebau*. Die Stromgebiete des mittleren Europas nach *Schacht's* kleiner Schulgeographie. S.H. Dr. *Bromig*. 1 St.

Mathematik. Die vier ersten Abschnitte der Geometrie aus *Matthias* Leitfaden; die vier Species der Buchstaben-Rechnung und Einübung derselben. 3 St. wöchentlich. Dr. *Fischer*.

C. *Fertigkeiten*. Gesang. Ein Theil der Schüler dieser Classe nahm an dem Gesang der oberen Classen Theil, ein anderer in 1 St. Vorübungen. *Schornstein*.

Zeichnen mit Tertia combinirt. 2 St. *Liesegang*.

Schreiben nach *Bollenberg's* Vorschriften. 1 St. *Kegel*.

Quinta. Ordinarius: W.S. *Niedlich*. S.S. Dr. *Bromig*.

A. *Sprachen*. Latein. Die regelmässige und unregelmässige Formenlehre bis zum Verbum incl. Uebungen aus *Litsinger's* Aufgaben. *Niedlich*. Das regelmässige und unregelmässige Verbum nach der eingeführten Grammatik §. 40—51. Das Adverbium §. 52—60. mit mündlichen Uebungen aus *Litzinger* und wöchentl. schriftl. Pensis. 7 St. Dr. *Bromig*. Auswendiglernen lateinischer Sätze aus demselben mit gramm. Uebungen und Anwendung auf andere Sätze. W.H. 1 St. Dr. v. *Knapp*. S.H. 2 St. Dr. *Völker*.

Deutsch. W.H. Der einfache Satz mit seinen Erweiterungen, angeknüpft an die Lectüre aus *Bach's* Lesebuch. Dr. v. *Knapp*. S.H. Lesen und Erklärung prosaischer und poetischer Stücke aus *Bach's* Lesebuche. *Liebau*. In beiden Halbj. Wiedererzählen des Gelesenen und Recitiren der Gedichte. Alle 14 Tage 1 Aufsatz. 4 St.

Französisch. Lehre von der Aussprache und Leseübungen. Regelmässige Formenlehre. Bildung der Zeiten. Uebungen aus *Schifflin*. Erster Cursus bis S. 58. *Niedlich*. Einübung der Conjugationen und der persönlichen Fürwörter, nach *Schifflin*. Uebersetzung von Nro. 58 - 96 theils mündlich nach Präparation, theils schriftlich in den wöchentlichen Pensis. 3 St. Dr. *Bromig*.

B. *Wissenschaften*. Religionslehre. Geschichte der Offenbarung des Reiches Gottes im A. T. bis zum Tode des Moses. *Niedlich*. Biblische

Geschichte des A. T., von den Richtern bis zum Schlusse der Regierung Salomo's. 2 St. Cand. *Pullig*.

Geographie Europas. Dann Wiederholung des Pensums der Sexta. 2 St. Dr. *Völker*.

Geschichte des deutschen Volkes bis zum 30jährigen Kriege. 1 St. Derselbe.

Rechnen. Uebungen im praktischen Rechnen in drei verschiedenen Abtheilungen. 3 St. Kopfrechnen 1 St. Dr. *Fischer*.

Naturgeschichte. Die Vögel im W.S.; Mollusken, Infusorien, Korallen, Würmer und Insekten im S.S. nach Exemplaren und Abbildungen. 2 St. Dr. *Völker*.

C. *Fertigkeiten*. Gesang. Einige Schüler nahmen an den Einübungen 4stimmiger Gesänge zweimal wöchentl. Theil. Mit den andern die Anfangsgründe in 1 St. mit Sexta combinirt. *Schornstein*.

Zeichnen. Gerade Linien und gradlinige Figuren, einfach gebogene Linien, Blätterumrisse und Umrisse von Ornamenten, bei Einzelnen auch schattirte Zeichnungen von Blumen und Köpfen. *Liesegang*.

Schönschreiben nach *Bollenberg's* Vorschriften. 3 St. mit Sexta combinirt. *Kegel*.

Sexta. Ordinarius: Dr. *Völker*.

A. *Sprachen*. Latein. Die regelmässige Formenlehre, das Deponens, Präpositionen und Adverbien nebst praktischen Uebungen nach Litzinger, wöchentliche Pensa, Vokabeln und Memorirübungen. 9 St. Dr. *Völker*.

Deutsch. W.H. Einübung der Formenlehre und die Lehre vom einfachen Satze, angeknüpft an die Lectüre von *Hülstett's* Sammlung Th. I. Dr. *Bromig*. S.H. Dasselbe, angeknüpft an die Lectüre von *Wackernagel's* Lesebuch, Th. I. Dr. v. *Knapp*. In beiden Sem. Memoriren und Recitiren von Gedichten und wöchentl. Ausarbeitungen von etwas Vorgelesenem oder Erzähltem. 4 St.

B. *Wissenschaften*. Einleitung in die Geographie, Vorbegriffe, dann die Heimath, darauf die fünf Welttheile in übersichtlicher Darstellung; auch wurden Karten gezeichnet. 2 St. Dr. *Völker*.

Geschichte Griechenlands im W.S. Dr. *Völker*; im S.S. Biographien und Hauptbegebenheiten aus der Geschichte Roms. 1 St. Dr. v. *Knapp*.

Rechnen mit Quinta combinirt.

Naturgeschichte. Säugethiere und Vögel, Beschreibungen nach ausgestopften Exemplaren, mündl. und schriftl. Dr. *Völker*.

C. *Fertigkeiten*. Gesang. Einübung der Anfangsgründe. 1 St. *Schornstein*.

Zeichnen mit Quinta combinirt. *Liesegang*.

Schönschreiben nach *Bollenberg's* Vorschriften, 3 St. mit Quinta combinirt und 2 St. besonders. *Kegel*.

Die Vorbereitungs-Classe ist von ihrem Lehrer *C. A. Kegel* in folgenden Gegenständen unterrichtet worden:

Deutsch. 8 St. a) Sprachlehre. Erste Abtheilung: Practische Einübung der Redetheile am Satze, Fortsetzung orthographischer Uebungen. Zweite Abtheilung: Hauptsächlich orthographische Uebungen; dann das Ding-, Zahl-, Eigenschafts- und Fürwort, eingeübt am einfachen Satze. 3 St. b) Leseübungen. Erste Abtheilung in der bibl. Geschichte, von *Kohlrausch*, dem ersten Cursus der Gedichtesammlung von *Curtmann*, *Dittmar* u. A. und in „Das elterliche Haus", zweite Abtheilung, von *Wurst*. Zweite Abtheilung: Lautiren und Lesen nach *Lieth's* Fibel. 3 St. c) Hersagen auswendig gelernter Gedichte. 1 St. d) Erzählen moralischer Geschichten, auch passender Mährchen und Vorlesen der „lehrreichen und anmuthigen Erzählungen aus der brandenburgisch-preussischen Geschichte" von *Vormbaum*. 1 St. Religion. Die Geschichten des A. T. nach *Kohlrausch*, verbunden mit Erklärung und Erlernen zweckmässiger Liederverse und Bibelsprüche. 2 St.

Rechnen. Nach dem ersten Theil des *Diesterweg-Heuser*'schen Rechenbuchs; die erste Abtheilung bis zu §. 32. 6 St.

Naturkunde. Beschreibung einzelner Thiere nach *Fischer*, dem Atlas von *Oken* und dem *Bertuch*'schen Bilderbuche für Kinder. 2 St.

Geographie. Europa ausführlicher; von den übrigen Erdtheilen nur das Allgemeinste, nach *Lange*. 2 St.

Schönschreiben. Nach *Bollenberg*'s Vorschriften. 5 St.

Zeichnen. Grösstentheils nach *Korff*'s Vorlegeblättern. 2 St.

Gesang. Einübung kleiner Lieder nach dem Gehör, wobei auf reine Aussprache des Textes sorgfältig gehalten wurde, verbunden mit Erklärung und Einübung des Wesentlichsten von Noten, Pausen etc.

Tabellarische Uebersicht des Lehrplans nach den einzelnen Fächern.

Lehrgegenstände.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Summa.
A. Sprachen.							
Lateinisch	9	9	9	9	9	9	54
Griechisch	6	6	6	5	—	—	23
Deutsch	2	2	3	3	4	4	19
	1						
Französisch	2	2	2	3	3	—	12
Hebräisch	2	—	—	—	—	—	2 *
B. Wissenschaften.							
Religionslehre	2		2		2		6 **
Geschichte und Geographie	3	3	3	3	3	3	18
Mathematik	3	4	4	3	—	—	14
Rechnen	—	—	—	—	4		4
Naturwissenschaften	2	2	2		2	2	10
Philosophische Propädeutik	1	—	—	—	—	—	1
C. Fertigkeiten.							
Singen	—	2		1	1		4
Zeichnen	—	—	2		2		4
Schreiben	—	—	—	1	3	2	6

Das Lehrer-Collegium besteht derzeit aus den Herren: 1) Dr. *K. Eichhoff*, erster Oberlehrer und interim. Director, Ordinarius der Prima. 2) Dr. *Ch. Clausen*, zweiter Oberlehrer, Ordinar. von Secunda. 3) Dr. *Theod. Fischer*, dritter Oberlehrer, Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften. 4) Dr. *C. Chr. Beltz*, erster ordentl. Lehrer, Ordinar. von Tertia. 5) *C. Niedlich*, zweiter ordentl. Lehrer, Ordinar. von Quinta. 6) *G. Liebau*, dritter ordentl. Lehrer, Ordinar. von Quarta. 7) Dr. *Völker*, interim. Lehrer, Ordinar. von Sexta. 8) Dr. *Bromig*, interim. Lehrer, als Vertreter des Hrn. *Niedlich*. 9) *C. A. Kegel*, Lehrer der Vorbereitungs-Classe und seit Ostern auch des Schönschreibens. 10) Cand. *Schornstein*, interim. Lehrer der Religion in III. und IV. und des Hebräischen. 11) Cand. *Pullig*, interim. Lehrer der Religion in V. und VI. 12) Caplan *Frings*, prov. Religionslehrer für die kath. Schüler. 13) Musikdirector *Schornstein*, Gesanglehrer. 14) *E. Liesegang*, Zeichnenlehrer. 15) *J. D. Bollenberg*, (bis Ostern) Schreiblehrer.

Ausserdem war der Candidat des höhern Schulamts, Dr. v. *Knapp* von hier, in der vorschriftsmässigen Abhaltung seines Probejahrs am hiesigen Gymnasium beschäftigt.

---

* In der Obersecunda waren in diesem Schuljahre keine Schüler für das Hebräische.

** Für die katholischen Schüler nur 4, da hier die Schüler der 4 unteren Classen in 1 Cötus vereinigt sind.

Chronik. Aus obigem Programm ergibt sich, dass das Gymnasium seit dem am 27. Januar 1832 erfolgten Tode des Directors *J. L. Seelbach* bis 1844 somit 12 Jahre hindurch, interimisch dirigirt wird. Der am 26. Mai 1843 zum Director gewählte, Prorector *Clemen* in Lemgo lehnte die Wahl ab. Eine neue Wahl unterm 7. Mai d. J. entschied aus der in der Sitzung der städtischen Schulcommission für die Wahl eines Directors gestellten Dreizahl für Hrn. Dr. *Bouterweck*, Vorsteher einer Erziehungsanstalt zu Wavern bei Bern. Die Turnübungen wurden am 22. April d. J. eröffnet, unter Leitung der Oberlehrer Dr. *Clausen*, der provisorische Gymnasiallehrer Dr. *Bromig* und der Schulamts-Candidat Dr. v. *Knapp*. — Gesammt-Frequenz im Wintersemester 159, wovon 133 in den Gymnasialclassen; im Sommersemester 162, wovon 130 in den Gymnasialclassen. Ostern 1844 schieden 8 reife Abiturienten aus. — Die wissenschaftliche Abhandlung, von Dr. *Völker*, handelt De Galli poëtae vita et scriptis.

II. Sachsen.

Schönburg-Glauchau.

So oft auch die schönburgischen kirchlichen Verhältnisse öffentlich besprochen worden sind, über das Schulwesen dieses Landestheiles ist, so viel Ref. weiss, noch nirgends ein öffentlicher Bericht erstattet worden. Und doch verdient gerade das Schulwesen im Schönburgischen, das durch die günstigsten Verhältnisse unterstützt wird, ganz die Aufmerksamkeit des grösseren Publikums. Die Aufsicht über dasselbe führt als Mittelbehörde das fürstlich und gräflich Schönburgische Gesammtconsistorium zu Glauchau, welches, was rühmlich anzuerkennen ist sein Augenmerk unverwandt auf die Schulen der Ephorie Waldenburg und Lössnitz richtet und die treueste Sorge getragen hat, dass den Lehrern der genannten Ephorieen ihr Gehalt, der den Lehrern anderer Landestheile des Königreichs Sachsen in Folge des neuen Schulgesetzes oftmals verkürzt worden ist, unverkürzt verblieb, oder, wo die Stellen nur gering dotirt waren, angemessen erhöht wurde. Letzteres wurde der genannten Mittelbehörde um so leichter, da den Schulkassen der Schönburgischen Schulbezirke jährlich ein bedeutender Zuschuss aus den Salzsteuerentschädigungen erwächst, welche das Königreich Sachsen, in Folge des mit dem Hause Schönburg im Jahr 1835 geschlossenen Erläuterungsrecesses an die Schönburgischen Gemeinden zu entrichten hat. Für die Fortbildung der Lehrer in den Schönburgischen Recessherrschaften wirken vorzüglich drei Lehrerconferenzen, welche in Oberlungwitz, Mülsen, St. Jacob und Waldenburg bestehen. Die in den drei Schönburgischen Ephorieen angestellten Lehrer erhielten ihre Vorbildung theils in dem früherhin in Glauchau unter Leitung des im Jahre 1842 verstorbenen Rectors Pötzsch vorhanden gewesenen Privatseminare, theils — besonders die in den letzteren Jahren angestellten — in den sächsischen Schullehrerseminarien, welche letztere sämmtlich, mit Ausnahme des Bautzener Seminars einzelne ihrer Zöglinge im Schönburgischen angestellt sehen. Selbst noch ein unmittelbarer Schüler Dinter's, des Schullehrers Bernstein in Oberlungwitz, der vom Jahre 1813 an, an Dinter's Seite als Schullehrer zu Görnitz, wo Dinter bekanntlich das Pfarramt begleitete, thätig war, wirkt noch immer rüstig und geschickt zum Wohle der Jugend, der sein Herz mit wahrer Liebe zurückgekehrt ist. Auch viele der Lehrer, welche auf dem Privatseminare des Rector Pötzsch in Glauchau gebildet wurden, gehören gerade zu den tüchtigsten Lehrern dieses Landestheils und machen manchen in Hauptseminarien des Königreichs Sachsen gebildeten Lehrern in Bezug auf Eifer in der Fortbildung, Treue in Erfüllung ihrer Berufspflichten, Kenntniss, Geschicklichkeit und praktischen Takt den Vorrang streitig. Der Rector Pötzsch, der im Ganzen nur wenig Unterrichtsstunden in seinem Privatseminare ertheilen konnte, weil sein Schulamt ihn schon vielfach beschäftigte und er die Mittel nicht hatte, um Nebenlehrer in demselben anzustellen, verstand — und diess ist

gewiss eins der ersten Erfordernisse eines Seminarlehrers, — die jungen Leute anzuregen und ihre geistige Kraft zu wecken. Er zeigte ihnen, wie sie etwas lernen, wie sie sich forthelfen könnten, gab ihnen Mittel zu ihrer Fortbildung an die Hand, liess sie privatim viel arbeiten, und nahm sie mit in seine Classe, dass sie an seinem Beispiele lernten, was und wie sie zu unterrichten hätten. Freilich wurde damals auch von den Behörden in den Examinibus noch nicht so Vielerlei von den gewesenen Seminaristen gefordert, wie diess jetzt der Fall ist. Wie die Sachen jetzt stehen, so müssen sich die Seminarlehrer auf das Einpfropfen verstehen, damit die Seminaristen im Candidatenexamen gehörig bestehen und von dem Vielerlei, wonach sie gefragt werden, doch wenigstens in Allem etwas wissen. Diess hat den grossen Nachtheil, dass viele junge Lehrer examine feliciter exantlato von den Strapatzen ihres Seminarlebens ausruhen zu können wähnen und mit der oberflächlichen Bildung sich begnügen, welche ihnen auf dem Seminare zu Theil geworden ist. Die Leistungen des verstorbenen Rector Pötzsch zu Glauchau in Beziehung auf Schullehrerbildung haben den Ref. es oftmals bedauern lassen, dass in neuerer Zeit in Sachsen alle Privatseminare eingegangen sind, und man keinen Lehrer mehr anstellen will, der nicht auf einem der neuen Schullehrerseminare des Landes gebildet worden ist.

Kann eine solche Einrichtung die Seminarlehrer nicht selbst einschläfern? Ist es denn nothwendig, dass man die Weisheit auf einem Seminare hole, wenn man sie anderwärts besser und wohlfeiler erlangen kann? Sollte es in Sachsen nicht Schullehrer geben, welche in Verbindung mit einem tüchtigen, wissenschaftlich gebildeten, practischen Geistlichen ihre Nebenstunden der Bildung künftiger Jugendlehrer widmen könnten? Ich sollte meinen, gerade aus dem Unterrichte eines solchen Lehrers könnten recht praktische Schulmänner hervorgehen.

Damit sei aber ebenso wenig gesagt, dass wir der Seminarien nicht bedürften. Nein, wie die Verhältnisse dermalen sind, und so lange man nicht daran denkt, die künftigen Geistlichen vor Eintritt in ihr Pfarramt in den Schulen als Lehrer wirken zu lassen — eine Maassregel, die wieder aufgehoben worden ist, — so lange werden auch Seminarien nothwendig sein, und wir läugnen nicht, dass mehrere ein wahrer Seegen für das Land geworden sind. So haben wir auch mit wahrer Freude und mit dem innigsten Danke gegen den edlen Stifter das Schullehrerseminar begrüsst, welches Fürst Otto Victor von Schönburg in der neuesten Zeit in Schönburg errichtet hat. Ueberhaupt ist es dankbar anzuerkennen und wird doch leider viel zu wenig erkannt, was dieser Fürst, der ein treuer Freund der Kirche und ihrer Diener, der Schulen und ihrer Lehrer ist, für das Schulwesen seiner Herrschaften gethan hat. Ref. sind in einem Decennium zehn Schulen bekannt geworden, welche in den fürstlich Schönburgischen Graf- und Herrschaften erbaut worden sind, und zur Erbauung jeder dieser Schulen hat Fürst Otto Victor einen oft höchst bedeutenden Beitrag gegeben und es auch übrigens durch seine beispiellose Freigebigkeit den Gemeinden möglich gemacht, ihren Schulen eine den Bedürfnissen der Zeit angemessene Einrichtung zu geben. Mehrere Schönburgische Schulen erfreuen sich eines Legats von 400, 600 und 800 Thalern, deren Zinsen zu Schulbüchern u. s. w. verwendet werden sollen, und der Stifter dieser Legate war der genannte Fürst. Derselbe hat auch in neuester Zeit auf eigene Kosten für alle Parochieen seiner Herrschaften Parochial-Bibliotheken errichtet und für dieselben solche Bücher und Schriften angekauft, deren Inhalt für den Bürger und Landmann nützlich und anziehend sein kann. Dass dieser edle, hochherzige, das wahre Wohl seiner Unterthanen unermüdet fördernde Schutzpatron auch bei Besetzung der Lehrerstellen sehr gewissenhaft zu Werke gehe, damit den Gemeinden, wo möglich, recht tüchtige Lehrer gegeben werden, bedarf nach dem bisher Angeführten kaum noch besonders erwähnt zu werden.

Dieser Freund der Schulen und einer zweckmässigen Jugendbildung ist nun auch der Stifter des Schönburgischen Seminars geworden. Er hat

dasselbe aus freiem Antriebe nur in der Absicht gestiftet, dem Lande fromme, kenntnissreiche, kräftige Jugendlehrer zu erziehen, damit durch dieselben auch in die Hütte der Armen auch das Reich dessen komme, welcher der Weg ist und die Wahrheit und das Leben. Wurde Anfangs von dem fürstlichen Stifter ein älteres Gebäude für diesen Zweck zu verwenden beabsichtigt, so änderte er doch diesen Plan, als über die Lage dieses Gebäudes manche nicht ungegründete Bedenken aufgestellt wurden, und entschloss sich, völlig auf eigene Kosten ein schönes, grossartiges Gebäude gerade auf einem der schönsten Punkte des Muldenthales zu erbauen, so dass die Bewohner des Seminars täglich die reizendste, durch den Spiegel der Mulde belebte Landschaft vor sich erblicken. Ausserdem hat die preisswürdige Freigebigkeit des Fürsten Otto Victor durch Aussetzung eines Stammcapitals von 40,000 Thalern, sowie durch die neuerdings zu ganz- oder halbfreier Beköstigung armer würdiger Zöglinge aus dem Fonds der schon früher errichteten Ottostiftung dazu geschlagene Capitalsumme von 6500 Thalern das Bestehen der Anstalt und eine stete, erfolgreiche Wirksamkeit derselben gesichert.

Wie dieser edle Fürst keine Summen gespart hat, um das Seminar auf eine höchst würdige Weise zu dotiren, so ist derselbe auch gewissenhaft sorgsam in der Wahl des ersten Directors gewesen, und es ist demselben gelungen, einen Mann zu ersehen, der zur Leitung einer so wichtigen Anstalt durch Kenntnisse und Charakterfestigkeit als vorzüglich befähigt erscheint. Dieser Mann ist der Director M. Schütze, welcher, auf dem Seminar zu Weissenfels zum Lehrerberufe gebildet, seit länger als einem Decennium als Seminarlehrer am freiherrlich Fletcher'schen Schullehrerseminare zu Dresden in Segen gewirkt und sich sogar entschlossen hatte, noch auf der Universität Leipzig eine wissenschaftliche Bildung sich anzueignen. Auch hat der Director Schütze durch seine „Harmonielehre," seine „Orgelschule" und andere Schriften über Musik einen weitverbreitenden Ruf erlangt, so dass er auch den musikalischen Unterricht im Seminare zu Waldenburg zu leiten, im vorzüglichsten Grade befähigt ist.

Am verflossenen 26. Juli wurde nun das von dem Fürsten Otto Victor von Schönburg gestiftete Schullehrerseminar zu Waldenburg feierlich eingeweiht. Zur grössten Freude gereichte es allen Freunden der neuen Anstalt, dass das höhe Ministerium des Cultus seine Theilnahme an derselben gleich am Tage der feierlichen Eröffnung des Seminars dadurch kund gab, dass dasselbe in der Person des Herrn Geheimen Kirchen- und Schulrathes Ritter Dr. Schulze, einen hohen Deputirten nach Waldenburg sendete, welcher der an ihn gerichteten Bitte zuerst das Wort an der Bildung künftiger Jugendlehrer gewidmeten Stätt am Tage ihrer Weihe zu ergreifen, freundlich entsprochen hatte. Der Ordner des Festes Sup. Dr. Leo in Waldenburg, schreibt über dasselbe in der Vorrede zu den drei, am Tage der Seminarweihe gehaltenen Reden u. A. Folgendes: „Gleich als wollte der Himmel selbst ein Ja und Amen zu unserer Festfeier sprechen, gieng die Sonne am Morgen des 26. Juli gar freundlich über unsern Bergen auf, und als früh 6 Uhr von dem Thurme unseres ehrwürdigen Gotteshauses die Melodie des Liedes: „Sei Lob und Ehr' dem höchsten" erklang, da fühlten unsere Herzen sich mächtig erhoben zu dem Gotte, der diesen Tag uns gemacht hatte.

Einheimische und Fremde, welche unmittelbare Theilnehmer an unserer Festfeier sein wollten, sammelten sich in grosser Anzahl Vormittags halb 9 Uhr auf hiesiger Superintendur und verfügten sich in feierlichem Zuge, welcher von dem Herrn Geheimenrath Dr. Schulze und dem Director des Consistorii zu Glauchau, Stein, geführt wurde unter dem Gesange der beiden alten, erheblichen Kirchenlieder: „Es wolle Gott uns gnädig sein" und „Ich weiss, mein Gott, dass all mein Thun" in das vor unserer Stadt gelegene, freundliche und für diesen Tag mit Blumen und Laubwerk gar festlich geschmückte Seminargebäude, in dessen Orgelsaale, in Gegenwart sämmtlicher Mitglieder des hiesigen hohen Fürstlichen Hauses und eines sehr bedeutenden Zuhörerkreises, die Festreden gehalten wurden." An

dem genannten Tage sprach zuerst der Deputirte des hohen Ministerii des Cultus, Dr. Schulze, von der schönen Stelle Luc. 7, 5. ausgehend, seinen Dank gegen den fürstlichen Stifter der Anstalt aus, der keine Summen gespart habe, um ein recht würdiges für Mit- und Nachwelt zum Segen gereichendes Institut zu gründen, gab sodann sehr beherzigenswerthe Winke für die Lehrer und Schüler der Anstalt, und schloss mit frommen Wünschen für das Erblühen und Bestehen dieser neuen Pflanzstätte, echter Bildung. —

Nachdem hierauf die ersten vier Verse des alten bekannten Liedes: „In allen meinen Thaten" gesungen worden waren, bestieg der Consistorialrath und Superintendent Dr. Leo von Waldenburg den festlich geschmückten Katheder, um die eigentliche Weihrede zu halten, durch welche sich der Gedanke hindurchzog, dass dieser Anstalt der schöne, wahrhaft christliche Grundsatz: Alles zu Gottes Ehre und für das Wohl der Menschen, möge man nun auf den Ursprung, oder den Zweck derselben blicken, zum Grunde liege. Es heisst in derselben unter Anderem: „Wollten wir eine Ueberschrift setzen über die Pforten dieses Hauses, ich wüsste keine passendere als die Worte: „Zur Ehre Gottes und zum Segen der Menschen." Weil es zum Segen der Menschen geweihet, so wird es auch der Ehre Gottes dienen. O, ich sehe sie kommen, die Schaaren christlicher Jünglinge, welche künftige Zeiten diesem Hause zuführen werden, und was suchen sie hier? Gott sollen und wollen sie vor Allem kennen lernen, und den den er gesandt hat Jesum Christum; hinabführen wollen sie sich lassen in die Tiefen des Worts, das hier vor ihren Augen aufgeschlagen seyn wird, in die Tiefen des Worts, das vom Himmel geredet und mächtig ist, unsere Seelen zu erbauen, und bereichert mit himmlischer Weisheit wollen sie dann hinziehen und das Licht, das hier ihrem eigenen Geiste aufgieng, in klare Kinderseelen fallen lassen. Christus soll hier verkündigt werden, der das Licht der Welt ist, und wo Christus gepredigt wird, wo sein Wort in ursprünglicher Reinheit, ohne menschlichen Zusatz, klar und wahr gelehrt wird, da wird auch der Name Gottes geehrt. Ich erblicke eine Anzahl christlicher Jünglinge vor mir, welche, so hoffe ich mit der Ermahnung: „habt auch in euern neuen Verhältnissen Gott vor Augen und im Herzen!" aus dem Vater- und Mutterhause entlassen worden und mit dem Entschlusse hingetreten sind in dieses Haus:

„Wir wollen unsern Weg unsträflich gehen!" Wo aber solche Ermahnung beachtet und solcher Entschluss ausgeführt wird, da wird ja Gottes Name geehrt. Es sind Lehrer berufen, welche ausser dem Worte Gottes auch menschliche Wissenschaften lehren sollen. Nun ist's zwar nicht gerathen, das Christenthum mit Gewalt hineinzuziehen in den Unterricht in menschlichen Wissenschaften; aber wenn dieser Unterricht nur wahr, und zu Nutz' und Frommen des Nächsten ertheilt wird, so wird Gottes Name geehrt.

Zum Schlusse der Feier sprach der Director M. Schütze und beantwortete in gehaltvoller Rede die zwei Fragen: „Was sehe ich hier als meine Aufgabe an?" und „Mit welchen Hoffnungen und Wünschen gehe ich an die Lösung derselben?" und legte gleichfalls einen Grundriss der inneren Organisation der Anstalt vor und sprach das heilige Gelübde aus, nach besten Kräften unter Gottes Beistand dem in ihn gesetzten ehrenvollen Vertrauen zu entsprechen, worauf der Gesang eines Schlussverses folgte, womit diese erhebende Feier sich endigte.

Was die Anstalt selbst betrifft, so steht sie zunächst unter der Aufsicht des Ephorus zu Waldenburg und des Gesammtconsistoriums zu Glauchau und unter der Oberaufsicht des hohen Cultusministeriums zu Dresden und hat vor der Hand 15 bereits geprüfte und aufgenommene Zöglinge, deren Anzahl jedoch in der Folge sich auf 30, als die Normalzahl, erhöhen wird. Für Arme sind mehrere Freistellen vorhanden. Die Andern zahlen für Kost jährlich 40 Thaler. — Der ganze Cursus ist vierjährig. Möge Gott auch diese Anstalt erhalten und dieselbe gedeihen lassen zur Ehre seines heiligen Namens! (A. S. Z.)

IV. Norddeutsche Staaten.

1. *Mecklenburg (Schwerin).*

Mit Ostern dieses Jahres hat die Wirksamkeit der neuen Volks- und Elementarschule in Rostock begonnen. Die Anstalt zerfällt in Elementar- und Bürgerschulen. Für die Elementarbildung, wie sie den Kindern aller Stände und Berufszwecke gleichmässig zukommt, sind zwei Stufen, für die Unterweisung in der Bürgerschule drei angenommen. Die zweite oder untere Elementarclasse ist für das erste Schuljahr, die erste oder obere für das zweite und dritte Schuljahr bestimmt. Aus diesem Elementarunterricht treten die Kinder im vollendeten achten oder neunten Lebensjahre, je nach den Wünschen und Absichten der Eltern, entweder in die dritte (unterste) Classe der Bürgerschule, oder in die grosse Stadtschule, oder in eine der hiesigen Privatanstalten über. Knaben und Mädchen werden in den Elementarclassen gemeinschaftlich unterrichtet; in der dritten Classe der Bürgerschule aber erfolgt eine Trennung der Geschlechter, welche nach Verlauf von einem oder zwei Jahren auch für die zweite und erste Classe beabsichtigt wird. In den gesonderten Mädchenclassen werden die Nachmittagsstunden ausschliesslich zur Handarbeit bestimmt sein. — Die Lehrgegenstände sind: Religion, Anschauung, Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen, Erdbeschreibung, Geschichte, Naturkunde, Raumlehre, Zeichnen, Singen, weibliche Handarbeiten. — An der Spitze der Anstalt steht der Schuldirector Dr. Evers. — Wie zu hoffen steht, wird diese Schule einen grossen Theil der bisher bestandenen Privat-Anstalten dieser Art in sich absorbiren. Gewiss sind von einer solchen öffentlichen, durch Einen consequenten Geist der inneren Organisation getragenen Anstalt bessere Früchte zu erwecken, als durch eine Menge unabhängig von einander bestehender Privatschulen. Ein wesentliches Bedürfniss der Rostocker Volkserziehung ist durch Einrichtung dieser Anstalt somit erfüllt, und wenn es keiner Frage bedarf, dass Volksbildung das nicht mehr zu unterdrückende Feldgeschrei unserer Zeit ist; dass das Volksbewusstsein, welches jetzt auch in Deutschland sich allmählig zu regen und zu entfalten beginnt, nur dann eine für Regierung und Staat unschädliche Richtung nehmen kann, wenn es sich stützt auf religiöse, moralische und intellectuelle Durchbildung auch der unteren Stände; — dann müssen wir freudig begrüssen jeden Schritt, auch im kleinsten Kreise, der uns dem schönen Ziele näher führt. Aber schmerzlich bedauern müssen wir es auch, wenn Anstalten, welche den ersten nothwendigen Fundamentstein zu jenem grossen Gebäude legen sollen, an Theilnahme und Unterstützung des Publikums verlieren. Wir meinen hiermit die Kleinkinderschulen. Von Jahr zu Jahr nehmen die pecuniären, aus freiwilligen Beiträgen fliessenden Mittel ab, so dass der Vorstand sich genöthigt sieht, Ersparnisse an allen Ecken eintreten zu lassen. Eine Folge davon ist unter Anderem auch die bevorstehende Kündigung des bisherigen so zweckmässigen Schullocals der Anstalt. Alles, was von einem Locale zu diesem Zwecke verlangt werden kann, vereinigte jenes in sich, nämlich grosse und hohe Schulstuben, einen nicht unbedeutenden Garten zum Spielplatze der Kinder, endlich eine geräumige Diele zu demselben Zwecke bei schlechtem Wetter; und nun sollen aus pecuniärer Nöthigung die Kleinen, denen freie, gesunde Luft das erste und unentbehrlichste Element ist, künftig vielleicht in kleineren und niedrigeren Zimmern zusammengepfropft sitzen; oder die unerlässlichen Spiele im Freien entbehren, was Alles dem ursprünglichen Plane und dem Geiste einer solchen Anstalt widerspricht.

Von ganzem Herzen wünschen und hoffen wir daher, dass die Unterstützung des Publikums sich wieder lebhafter zeigen möge, damit der Vorstand sich nicht genöthigt sieht, Ersparnisse eintreten zu lassen, welche die allseitige Wirksamkeit jener Anstalten beeinträchtigen müssen. Vielleicht wird die Generalversammlung aller Zweigvereine der sogenannten „inneren Mission," welche am 1. Mai in Rostock gehalten wird, nicht ohne wohlthätigen Einfluss für eine Anstalt sein, deren Nützlichkeit sich so glänzend erprobt hat. — Die vorhin angedeutete Wahrheit, dass freie,

gesunde Luft das unentbehrlichste Element für die Jugend sei, bringt uns auf einen eng damit zusammenhängenden Gegenstand, nämlich das Turnen. Wir wollen und erstreben ein gebildetes, aber auch ein gesundes und kräftiges Volk, wir wünschen Veredelung des Geistes, aber nicht auf Kosten körperlicher Erschlaffung und Verweichlichung. Auch in dieser Beziehung regt sich jetzt in Deutschland ein neuer Geist, und Preussen scheint, — wie in allen Schritten, welche auf die Erstarkung des Volksbewusstseins und der Volkskraft hinzielen — den Impuls geben zu wollen. Es hat erkannt, dass zweckmässig geleitete Turnanstalten das beste Mittel sind, um der durch die gesteigerten Ansprüche der Jetzzeit an intellectuelle Ausbildung so leicht herbeizuführenden körperlichen Erschlaffung der Jugend Einhalt zu thun. Wir wissen zu diesem Zwecke auch in der That kein besseres Mittel; und darum wünschen wir denn auch, dass noch in diesem Jahre in Rostock ein öffentlicher Turnplatz entstehen möge. Wie wir aus sicherer Quelle entnommen, ist von der Bürgerschaft schon im vorigen Jahre eine, wenn auch sehr geringe Summe zur Besoldung eines Turnlehrers bewilligt, und es scheint sich jezt nur noch um die Auffindung eines passenden Turnplatzes zu handeln. Wir meinen aber, dass es bei wirklich gutem Willen nicht schwer halten wird, einen solchen zu finden, wenn nur diejenigen Männer, in deren Hände diese Angelegenheit liegt, zum Werke schreiten. — Das Friedrich-Franz-Gymnasium zu Parchim ist auch in dieser Hinsicht das Muster aller Schulen des Vaterlandes, und was Dr. Timm durch redlichen Eifer dort für die Turnanstalten gethan hat, das lässt sich auch in Rostock ins Leben rufen, wo ungleich mehr Kräfte und grössere Mittel zu Gebote stehen. (A. S. Z.)

VI. Westdeutsche Staaten.

5. Luxemburg.

Luxemburg. Was das Schulwesen im Grossherzogthume Luxemburg betrifft, so hat sich dasselbe erst in neuerer Zeit, namentlich unter dem unvergesslichen König-Grossherzog Wilhelm I., zur schöneren Blüthe entfaltet. Im Jahre 1818 wurde in Luxemburg eine Normalschule für künftige Lehrer und 1819 eine Aufmunterungscommission für den Primärunterricht errichtet. Während in Gent, Löwen und Lüttich Universitäten gegründet wurden, entstanden im Luxemburgischen mehrere Schulhäuser. Im Jahre 1817 wurde das Luxemburger Collegium in ein königliches Athenäum umgewandelt und ein neuer Studienplan eingeführt, indem man die Unterrichtsgegenstände und das Lehrerpersonal vermehrte. Diese Anstalt hat sich später durch den Gewinn ausgezeichneter Lehrer immer mehr gehoben, und steht jetzt in einem hohen Rufe. Ausserdem gab der König-Grossherzog seinerseits mehrere Verordnungen wegen Verbesserung des Schulwesens im Lande, das fast ganz darniederlag und unter der französischen Regierung völlig gesunken war. In den unteren Classen konnten nur Wenige lesen und noch Wenigere schreiben. Eigentliche Schulen bestanden nur sehr wenige. Besonders erwarb sich hierin der ehemalige Gouverneur, Staatsrath Willmar, der dem Schulwesen seine besondere Aufmerksamkeit schenkte, bleibende Verdienste um das Land. Dieser ausgezeichnete Mann starb am 1. Januar 1831. Im Jahre 1825 wurde eine gänzliche Umgestaltung und zweckmässige Einrichtung der Privatschulen in Luxemburg vorgenommen und 1830 wurde durch den König-Grossherzog der Stadt Luxemburg das Gebäude der Congregation als Eigenthum für die Stadtarmenschule geschenkt. Der Grund zur Stiftung des Luxemburger Waisenhauses wurde jedoch schon 1727 durch Sammlung ansehnlicher Beiträge vieler vermögender Bürger gelegt. Auch traten schon unter Kaiser Joseph viele Verbesserungen des Schulunterrichts in's Leben; allein was das Schulwesen des Luxemburger Landes jetzt ist, das ist's erst unter Wilhelm I. geworden. Seit dem Jahre 1833 besteht auch eine Arbeitsschule in Luxemburg.

Sie wurde von Damen gegründet und unter Leitung der verdienstvollen

Frauen von St. Sophie gestellt. Die am 12. October 1837 verstorbene Königin der Niederlande war Beschützerin derselben. Ihr verlassenes Protectorat übernahm den 8. Januar 1839 die Prinzessin von Oranien. Am 21. April 1837 erhielt auch das Athenäum eine neue Einrichtung, welche sich 1838 besonders auf eine neue Geschäftsordnung erstreckte. Die neueste Zeit hat auch in Hinsicht des Schulwesens bewiesen, dass Wilhelm II. in die gesegneten Fusstapfen seines höchstseligen Vorgängers getreten ist. Er hat sich bleibende Verdienste erworben; sein Andenken ist ein gesegnetes.

β. Deutsche Bundesstaaten.

IX. Bayern.

Speyer, den 6. Januar 1845. In Betreff der Confessionsverhältnisse unserer lateinischen Lehranstalten berichtet die Speyerer Zeitung folgende Verfügung. Das Gymnasium zu Zweibrücken wird zu einem ausschliesslich protestantischen erklärt, das Gymnasium zu Speyer für ein ausschliessend katholisches; die lateinische Schule daselbst für eine protestantische; das Speyerer Lyceum zu einem konfessionell gemischten; ein gemischtes Gymnasium soll zu Kaiserslautern noch errichtet werden.

X. Oesterreich.

Von der böhmischen Gränze den 30. Dec. Mit der Reform unserer Gymnasialschulen, deren Nothwendigkeit man schon längst eingesehen hat, scheint es nunmehr Ernst werden zu wollen. Das Ungenügende und Mangelhafte des bisherigen Studienplanes wurde schon von den erfahrensten Schulmännern auf die überzeugendste Weise dargethan. An einzelnen sachgemässen Aenderungen hat es zwar nicht gefehlt, aber eine allgemeine durchgreifende Reform ist bis jetzt noch nicht zu Stande gebracht worden. Unter den von einzelnen Gymnasiallehrern der Studienhofcommission vorgelegten Planen hat keiner vollen Beifall erhalten. Um daher bei der Berathung einer so wichtigen, in den Organismus unserer gesammten Bildungs-Anstalten tief eingreifenden, Angelegenheit mit der nöthigen Sachkenntniss vorzugehen und auch die Stimme der Erfahrung mit Sicherheit vernehmen zu können, wurde eine Berathungscommission, bestehend aus den erfahrensten, im Gymnasialschulwesen theoretisch und praktisch gebildeten, Lehrern, in Wien niedergesetzt, die einen neuen Gymnasialstudienplan zu entwerfen und der Studienhofcommission zur Prüfung vorzulegen hat. Worin die beabsichtigte Reform bestehen wird, lässt sich vor der Hand nicht mit Bestimmheit angeben; aber so viel ist mit Gewissheit vorauszusehen, dass es weder ein einseitig humanistisches, noch ein einseitig realistisches Prinzip sein wird, nach welchem die Bedeutsamkeit der Lehrgegenstände und die Vertheilung derselben nach den einzelnen Classen bemessen werden wird. Neben den alten classischen und den neuern europäischen Sprachen wird gewiss die deutsche in dem Kreise der Gesammtbildung eine der bedeutendsten Stellen einnehmen, aber auch die jedesmalige Nationalsprache gehörige Berücksichtigung finden. Zu wünschen wäre es übrigens, dass auch die Gymnastik bei jener Berathungscommission ihre Verfechter finden möge, damit die in den meisten deutschen Gymnasien eingeführten Turnübungen zum leiblichen Gedeihen unserer Jugend auch bei uns eingeführt würden.

Lombardei. Die Zahl der Kinder von 6—12 Jahren, welche die Schulen besuchen sollen, betrug im Schuljahre 1842—43 350,255, nämlich 177,125 Knaben und 170,130 Mädchen, 3779 Kinder mehr als das Jahr zuvor. Für diese 350,255 Kinder in 2227 Gemeinden waren 2239 Schulen für Knaben und 1623 für Mädchen eröffnet, so dass nur 22 unbedeutende Gemeinden keine Knabenschulen und 660 keine Mädchenschulen hatten. Für die Knaben gab es ausserdem noch 2230 Repetitionsschulen für diejenigen, welche sich weiter fortbilden wollten. Ausserdem erhielten die 9 Provinzialhauptorte eine höhere Schule, die auf Staatskosten gegründet wurde. Religiöse Erziehungshäuser, bestanden für Knaben 60 mit 2109

Schülern, für Mädchen 103 mit 4497 Schülerinnen; Privatelementarschulen für Knaben 212 mit 5881, für Mädchen 419 mit 11,148 Kindern. Hiezu kommen noch bei den Knaben besondere theils weltliche theils geistliche Schulen für Bildung von Lehrern.

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

17. *Wallis.*

Wallis. Durch einen besondern Zufall erhalten wir von dem Zustande des Jesuitencollegiums in Brieg in Wallis Kunde, welche wir um so weniger dem Publikum vorenthalten wollen, als auch in Deutschland eine gewisse Partei von diesen Schulen, zu welchem niemand, namentlich keinem fremden Lehrer der Zutritt gestattet wird, die grössten Erwartungen hegt. Es waren in das Jesuitencollegium in Brieg zwei Bayern, Söhne hochgestellter Eltern, (der eine ist der Sohn eines Ministers, der andere der Neffe des Erzbischoffs von Eichstädt,) als Zöglinge aufgenommen. Der eine von ihnen war 14, der andere 17 Jahre alt. Nach einem einjährigen Aufenthalte in dem Collegium gewannen Beide die Ueberzeugung, dass sie bei längerem Verweilen an Leib und Seele zu Grunde gehen müssten, und da es ihnen nicht erlaubt war, einen Brief abzusenden, ohne ihn erst den Patres zu zeigen, sie also ihre wahre Lage den Eltern nicht entdecken konnten, so entschlossen sie sich zur Flucht und führten sie mit einer bewundernswürdigen Entschlossenheit und Ausdauer aus. Auf einer botanischen Excursion entwichen sie dem Pater, welcher die Aufsicht führte, und da sie des Weges in den Canton Bern, in welchen sie zu gelangen suchten unkundig waren, so giengen sie ohne Geld durch das untere Wallis, kamen nach Vivis, Freiburg, Bern, und ausgehungert, zerrissen, abgemattet entdeckten sie sich endlich den Wirthsleuten in einem Gasthofe zu Alchenflüe. Hier wurden sie freundlich aufgenommen, bewirthet und mit einem kleinen Reisegelde versehen. Von Alchenflüe gingen sie nach Langenthal und stellten sich vor den Regierungsstatthalter, der sich bald von der Richtigkeit der Angaben beider Jünglinge überzeugte, weil er Erkundigung bei einer in Langenthal lebenden Bayerin einzog, welche die Familien der beiden Flüchtlinge kannte. Die Entbehrungen und Leiden hatten nun ihr Ende erreicht. Die Baierin nahm ihre Landsleute zu sich in das Haus und versah sie mit allem Nothwendigen. Den Eltern der beiden Flüchtlinge wurde von dem Vorfalle Nachricht gegeben, und der Minister antwortete bald, indem er seinen Dank für die geleistete Hülfe aussprach und zugleich forderte, dass man seinen Sohn durch die berner Gesetze schützen möchte, wenn etwa die Jesuiten ihn verfolgen sollten. Nachdem die jungen Leute sich erholt hatten, reisten sie mit bernischen Pässen und hinlänglichem Reisegeld versehen ab, überglücklich einer geisttödtenden Tyrannei entgangen zu sein. Da dieses Ereigniss verbunden mit der Nachricht, dass ein Jesuit von Brieg den beiden Flüchtlingen in das untere Wallis nachgereist sei, bald in allen schweizer Zeitungen zu lesen war, die keine Partei für die Jesuiten nehmen, so folgte nach einiger Zeit in den Blättern von jesuitischer Farbe eine Erklärung nach, in welcher ausgesagt wurde, dass nur in der Absicht ein Jesuit den flüchtigen Schülern nachgereist wäre, um sie mit Reisegeld zu versehen.

γ. Slaven, Ungarn und Griechen.

I. Russland und Polen.

Dem diessjährigen im Druck erschienenen Berichte des Ministeriums der Volksbildung entnehmen wir folgende die Statistik der Gymnasien und Universitäten Russlands, mit Ausnahme des Grossfürstenthums Finnland betreffende Tabelle. Russland ist nämlich in eilf Lehrbezirke mit sechs Universitäten und Gymnasien vertheilt.

Lehrbezirke.	Universitäten.	Universitätslehrer und Beamte.	Studenten.	Gymnasialslädte.	Zahl der Gymnasien.	Schüler.
A. Petersburg.	Petersburg	66	557	6	9	1775
				Petersburg	4	
				Pskow	1	
				Nowgorod	1	
				Wologda	1	
				Petrosawodsk	1	
				Archangelsk	1	
B. Moskau.	Moskau	87	836	9	11	2465
				Moskau	3	
				Wladimir	1	
				Kostroma	1	
				Kaluga	1	
				Räsan	1	
				Smolensk	1	
				Twer	1	
				Tula	1	
				Jaroslawa	1	
C. Charkow.	Charkow	75	410	7	8	1694
				Charkow	2	
				Kursk	1	
				Woronesch	1	
				Orel	1	
				Tambow	1	
				N. Tscherkask	1	
				Stawropol	1	
D. Kassan.	Kassan	98	359	9	10	1894
				Kasan	2	
				Nischny Nowgorod	1	
				Simbirsk	1	
				Pensa	1	
				Saratow	1	
				Wjatka	1	
				Perm	1	
				Usta	1	
				Astrachan	1	
E. Dorpat.	Dorpat	66	484	4	4	635
				Dorpat	1	
				Riga	1	
				Mitau	1	
				Reval	1	

Lehrbezirke.	Universitäten.	Universitäts-lehrer und Beamte.	Studenten.	Gymnasialstädte.	Zahl der Gymnasien.	Schüler.
F. Kieff.	Kieff	63	320	10	11	
				Kieff	2	
				Shitonier	1	
				Rowno	1	
				Kamene - Podolkski	1	
				Ischernigoff	1	
				Nowgorod - Sewersk	1	
				Poltawa	1	
				Nemiroff	1	
				Wieniza	1	
				Neschin	1	
G. Weissrussland.	—	—	—	10	10	2999
				Wilna	1	
				Kroschy	1	
				Grodno	1	
				Swislotschy	1	
				Bialystock	1	
				Minsk	1	
				Sluzk	1	
				Mohilew	1	
				Witebsk	1	
				Dünaburg	1	
H. Südrussland.				6	6	1240
				Odessa	1	
				Cherson	1	
				Sympheropol	1	
				Inkaterinoslaw	1	
				Kischineff	1	
				Taganrog	1	
I. Transkaukasien.	—	—	—	Tiflis	1	397
K. Sibirien.	—	—	—	3	3	295
				Irkutsk	1	
				Tobolsk	1	
				Tomsk	1	
L. Polen.				9	10	4001
				Warschau	2	
				Radom	1	
				Petrikau	1	
				Lublin	1	
				Plozk	1	
				Lukow	1	
				Lomza	1	
				Suwalki	1	
				Szczebzezin	1	
11	6	455	2966	74	83	17,395

Nach dieser tabellarischen Uebersicht würde im Allgemeinen die höhere Geistesbildung in Polen am meisten vertreten sein.

Um die Mittel zu der dem Bauernstande angemessenen Bildung auch den Tartaren und Heiden zugänglich zu machen, hat S. Majestät der Kaiser

unterm 9. September verordnet, fürs Erste zur Bildung von Schreibern in jedem von Muhamedanern und Heiden bewohnten Domainendistricte Schulen für 20 Knaben zu eröffnen und in der Folge die Zahl dieser Schulen nach dem Beispiele der in den Dörfern der Kronbauern errichteten Pfarrschulen zu vermehren.

Moldau und Walachei. Die in der Moldau wohnenden Armenier fahren fort überall Schulen anzulegen, wo sich eine hinreichend starke Anzahl ihrer Glaubengenossen findet. Sie bilden abgesonderte Corporationen, die sich selbst für ihre Gemeindsbedürfnisse besteuern und die Gelder sehr nützlich anwenden. Ihre Schulen sind besser als die moldauischen eingerichtet. In allen werden vier Sprachen gelehrt; in der zu Jassy armenisch, moldauisch, lateinisch und französisch, in der zu Roman statt der französischen Sprache die deutsche und ebenso zu Rotoschan. Auch Galacz, Fokschan und Okna besitzen armenische Schulen. Die Armenier sind in diesem traurigen Lande eigentlich die einzigen, über welche die Cultur sich freuen kann; sie sehen wohlhabend aus und sind dabei rechtliche Leute, an denen man nur tadelt, dass sie in Geschäften sehr vorsichtig sind.

Die beiden englischen Missionäre, welche sich hier befinden, um die in diesem Lande sehr zahlreichen Juden zu bekehren, fahren in ihrem sehr mühsamen Berufe fort. Da sie sehr streng sind und nur solche taufen, welche nach mehrern Monaten Unterricht die Probe abgelegt haben, dass sie nicht nur die Lehren des Christenthums begriffen, sondern auch einen moralischen Wandel geführt haben, so ist die Zahl ihrer Proselyten sehr klein, aber ihr Wirken um so verdienstlicher, als sie zugleich eine Schule errichtet haben, in welcher Kinder aller Confessionen unentgeldlich Elementarunterricht erhalten. Ein fanatischer Rabbiner hatte gegen die Eltern der Kinder, welche diese Schule besuchen, eine Art Bann ausgesprochen. Da aber auch die Kinder der Preussen und Vereinsunterthanen darunter litten, wendete sich der preussische Consul, Ritter Neigebauer, an das Ministerium des Cultus, und dieses hat ein strenges Verbot gegen den Rabbiner erlassen, da man wohl sieht, dass die Schulanstalten jeder Confession gefördert werden müssen.

IV. Archiv der culturpolitischen Gesetzgebung.

Circularverfügung an sämmtliche grossherzogliche Bezirksschulcommissionen und standesherrliche Consistorien.

Durch unsere bisherigen Erfahrungen sind wir zu der unerfreulichen Ueberzeugung gelangt, dass viele Lehrer die in den Art. 38 und 39 des allerhöchsten Edikts über das Volksschulwesen vom 6. Juni 1832 über Strafen und insbesondere über körperliche Züchtigungen enthaltenen Normen nicht gehörig befolgt und dadurch nicht allein öfters unangenehme Beschwerden und Verhandlungen veranlasst, sondern auch auf ihre amtliche Wirksamkeit und den Geist in den Schulen nachtheilig eingewirkt haben. Wir fühlen uns daher aufgefordert, die genaue Beobachtung der bezeichneten Normen und Grundsätze hierdurch ernstlich einzuschärfen und zugleich zur sicheren Erreichung der denselben zum Grunde liegenden wohlwollenden Absichten, mit Zustimmung der höchsten Staatsbehörde, nachstehende erläuternde und ergänzende Bestimmungen zu ertheilen: 1) In der Schule muss das Bestreben darauf gerichtet sein, die Nothwendigkeit körperlicher Züchtigung immer mehr zu beseitigen. Nur in besonderen Ausnahmsfällen ist mit körperlicher Züchtigung vorzuschreiten, und dieselbe namentlich nur allein gegen Handlungen der in dem Art. 39 bezeichneten Art zur Anwendung zu bringen. 2) Durch die den Lehrern eingeräumte Befugniss, auch ohne vorausgegangene Anzeige bei dem Schulvorstande etc. nicht bedeutende körperliche Züchtigungen vorzunehmen, soll denselben vorzugsweise die Möglichkeit gewährt werden, das ihnen nothwendige

Ansehen, sowie die erforderliche Ordnung in den Schulen stets aufrecht zu erhalten. Nur in diesem Sinne ist daher von der eingeräumten Befugniss Gebrauch zu machen. 3) In das (nach dem Schlusssatze des Art. 39) zu führende Buch müssen alle vollzogene körperliche Strafen, unter genauer Angabe des Tages und des Grundes der Strafe und unter Beifügung etwaiger erheblicher Nebenumstände, sorgfältig eingetragen werden. Dieses Buch ist gehörig aufzubewahren, und von den aufsehenden Behörden einer zeitweisen Revision zu unterwerfen. 3) Es versteht sich von selbst, dass alle derartigen körperliche Züchtigungen gänzlich unterbleiben müssen, von welchen ein nachtheiliger Einfluss auf die Gesundheit der Schulkinder entfernt zu besorgen steht. Als einfache Folge hiervon erscheint es, dass nicht allein jeder übermässigen Züchtigung sich auf das strengste zu enthalten und in jedem einzelnen Falle auf die individuelle körperliche Beschaffenheit des zu bestrafenden Schulkindes gebührende Rücksicht zu nehmen ist, sondern dass auch körperliche Strafen nur auf solche Körpertheile und nur mit solchen Instrumenten zu vollziehen sind, dass schon hierdurch der angeführten Besorgniss genügend vorgebeugt wird. 5) Jede Uebertretung dieser Vorschriften, wodurch sich der betreffende Lehrer eines strafbaren Ungehorsams, einer groben Verletzung seiner Pflichten schuldig macht, soll künftig mit Strenge geahndet werden. Zu diesem Zwecke wird den aufsehenden Schulbehörden zur besonderen Obliegenheit gemacht. Das Verhalten der Lehrer in der fraglichen Beziehung sorgfältig zu überwachen und in allen vorkommenden Fällen dahin Einleitung zu treffen, dass gegen die Contravenienten nach Anleitung des §. 11 der Instruction für die Bezirksschulcommissionen vom 20. Juni 1832 unnachsichtlich vorgeschritten wird. Wir empfehlen Ihnen, sämmtliche Ortsschulvorstände und Lehrer Ihres Bezirkes von diesen Vorschriften vollständig zur genauen Befolgung in Kenntniss zu setzen und sofort dieselben mit gebührendem Nachdrucke zur Ausführung zu bringen.

Darmstadt den 27. November 1844.

Knorr.

Schüssler.

VI. Miscellen.

Die Gelehrtenschule in ihrem Einflusse auf die Jugendbildung ausserhalb der Unterrichtszeit. Wie jede Schule, so hat auch die Gelehrtenschule, indem sie mit ihren dem Schüler auferlegten Arbeiten über die Unterrichtszeit hinausreicht, den Zweck, den Erfolg des Schulunterrchts zu sichern. Hierbei wird sie nicht einzig die intellectuelle Bildung berücksichtigen, und diese wiederum nicht einseitig durch einige Lehrfächer mit Zurückdrängung der übrigen befördern, wie solches geschehe, wenn sie z. B. die Mathematik und die Naturwissenschaften, oder die neuen fremden Sprachen, oder gar die deutsche als Muttersprache zum Nachtheil der Erlernung der alten bevorzugen würde, oder umgekehrt. Indem sie die Hausaufgaben verhältnissmässig auf jeden Lerngegenstand zu vertheilen bemüht ist, darf sie dadurch die jugendlichen Kräfte nicht übermässig belasten und muss zugleich darauf sehen, dass jene Arbeiten dem Schüler sowohl Zeit, als Lust und Kräfte übrig lassen, um sich auch in der übrigen Richtung auszubilden, welche die Menschen-Erziehung erheischt. Eine Schule ist diese Rücksicht um so mehr schuldig, je weniger sie, sei es nach ihrer mangelhaften Grundeinrichtung, oder wegen der Beschaffenheit ihrer jeweiligen Lehrer, jene ebenfalls nothwendige Bildungsseite zu entwickeln und zu nähren im Stande ist. Die Schule hat aber neben dem oben angeführten Zwecke noch den pädagogischen Doppelzweck zu verfolgen: 1) Sie soll und will den Schüler während der Stunden und Tage des Losgebundenseins von der Schule nützlich beschäftigen, und 2) will und soll sie ihn anregen und anleiten, dass er selbst eine nützliche Beschäftigung für die Zeit, wo ihm keine auferlegt ist, zu suchen Lust habe und sie zu finden wisse. Letzteres ist allerdings eine schwierige Sache und wird

vielleicht eben darum häufig fast ganz aus den Augen gelassen; man pflegt sich damit zu begnügen, durch die auferlegten Arbeiten neben dem oben genannten Zwecke den ersteren der beiden letzteren zu erreichen. Man führt gewöhnlich drei Entschuldigungsgründe an: Erstlich fordere unsere in der Cultur so weit vorgeschrittene Zeit und darum auch die Prüfungsbehörde eine solche Menge von Kenntnissen, dass die Schule diese Forderungen kaum mehr zu befriedigen vermöge; sie müsse daher leider von dem idealen Ziele, das ihr die harmonische Bildung des Jünglings zur Aufgabe mache, absehen, und müsse darauf hinarbeiten, dass der Schüler wenigstens in der vom Staat angeordneten Prüfung bestehen könne. Leider haben viele unserer Anstalten ein solches Ziel einzig im Auge. Aber welche Herabwürdigung der Schule und des Menschen liegt nicht in solchem Streben! Dieses wird noch durch die Art und Einrichtung jener Prüfungen genährt, obschon darin dankenswerthe Veränderungen getroffen wurden; die Strenge von oben her scheint sich mit einer gewissen Summe von Wissen zu begnügen, ohne dabei zu erfahren, ob diesem Wissen ein Können entspricht, ein gewisser Grad von Reife des Geistes, die man eigentlich verlangen sollte und woher die Prüfung den Namen hat — Maturitätsprüfung. Wären nun wirklich die Forderungen und Prüfungen der Staatsbehörde von der Art, dass sich die Schule in diesen Hohlweg gedrängt sieht, so wäre es die dringendste Pflicht der Lehrer, unablässig und in gemeinsamen Vorstellungen die Staatsbehörde zu einer Anordnung zu bewegen, die den Forderungen der Menschen-Erziehung entspreche. Der zweite Entschuldigungsgrund stützt sich auf das: volenti non fit injuria — die Väter wollen es so. Dieses kann nur mit Beschränkung gesagt werden: einige Väter wollen es, nämlich einige der beamteten, viel beschäftigten, weltklugen, die kein anderes Gewerbe und Streben ausfindig zu machen wissen, als wieder ein Amt; diese sehen es gerne und wünschen es, dass ihre Söhne so ganz durch die Schule zu Hause in Anspruch genommen werden und schmähen im Stillen den Lehrer, dass er zu wenig aufgebe, oder sie verlangen es laut von ihm, dass er mehr Arbeit auferlege, als ob es ihnen nicht erwünscht sein müsste, eine Stunde oder einen Tag sich mit dem Sohne zu unterhalten, oder ihn auf Lectüre und Uebungen der schönen Künste hinzuleiten. Einige Mütter, die von den wichtigeren Arbeiten der Gesellschaften in Anspruch genommenen, oder die von einer grösseren Kinderzahl umringten, diese wünschen freilich auch einen guten Theil häuslicher Schulbeschäftigung für ihre Jugend, Aber darf die Schule solchem Begehren entsprechen? Gibt es dagegen nicht eben so viele Väter und Mütter, die ein geringeres Maass der Aufgaben für ihre schwächeren, oft Stunden lang weinend und verlegen darüber sitzenden und nach Beihülfe suchenden Kinder wünschen und oft mit Recht ansprechen können? Die Jungen selbst — dieses ist der dritte Entschuldigungsgrund — sind schon so geartet und verzogen, dass sie freiwillig nichts Weiteres thun, als was ihnen auferlegt wird. Leider mag dieses bei vielen der Fall sein, denen kein an der Erziehung vernünftig und thätig Theil nehmender Vater und keine gebildete Mutter zur Seite steht, und bei manchem jungen Menschen, den die Eltern auswärts, aus Gründen der Sparsamkeit oder aus Armuth, nicht einem Stellvertreter übergeben, der mehr reichte, als Obdach und leibliche Nahrung. Allein dieser Uebelstand kann und darf die Schule nicht bestimmen, über die ganze freie Zeit des Schülers zu verfügen, weil sie dadurch ihrem nicht minder wichtigen Zwecke, den Trieb der Selbstbeschäftigung zu wecken, entgegenhandeln würde. In solchen Schulen, welche sich um den Fleiss und das Leben ihrer Zöglinge wenig kümmern, mag allerdings schon manche gute Anlage, welche sich unter sorgsamer Pflege vielleicht entfaltet hätte, untergegangen sein. Aber mitten unter denen, die, ihrer Trägheit nachgebend, zu keinem höheren Ziele gelangten, haben sich nicht selten treffliche Naturen gefunden, welche, eigenem Triebe folgend, gute Fortschritte gemacht und im Leben Ausgezeichnetes gewirkt haben. Diejenigen Schulen dagegen, welche aus Besorgniss, es möchte von ihren Jünglingen Einer

durch Müssiggang verloren gehen, Allen ohne Unterschied ihre freie Zeit ausmessen, sind in Gefahr, einen Zwang auszuüben, der gerade den originellsten Geistern schädlich sein kann. „Indem solche Schulen — sagt Dr. Ranke — ihre Zöglinge mit Arbeiten beladen, werden sie ihnen drückend, hemmen und fesseln den Geist, der sich nach freier Bewegung sehnt, und schwächen vielleicht einen Trieb, der Ausserordentliches geleistet hätte, wenn er ungefesselt sich hätte regen und entfalten können. Hat Jemand, wie der Pflugstier, sein volles Maass täglicher Arbeit, so wird er nach Vollbringung derselben leicht müd und matt; je besser er sich hineingewöhnt, desto mehr wird sein Arbeiten dem Arbeiten um Taglohn ähnlich, desto schwerer wird es ihm, irgend etwas mit ganzer Seele und jugendlicher Begeisterung zu umfassen, um der Sache willen zu lernen, in Liebe für das zu erglühen, was seiner innersten Natur gemäss ist. Da gibt es vergeblich die schönsten Titel für die einzelnen Lehrzweige, mit denen der Jüngling beschäftigt worden ist; zuletzt, wenn er Alles gelernt haben sollte, findet sich eine Oede und Leere in seinem Kopfe, der man es anmerkt, dass darin schon seit langer Zeit das Licht der ersten Liebe erloschen war. Demnach sprechen wir es als unsere innigste Ueberzeugung aus: Diejenige Schule ist die beste, welche am meisten den Trieb der Selbstthätigkeit zu wecken im Stande ist."

In Verfolgung dieser Aufgabe, zu welcher sie freilich die Mitwirkung des Hauses anspricht, sucht sie ebensowohl zu verhindern, dass der Knabe und der Jüngling seine Freistunden in schlaffer Ruhe vergeude, als dass er durch übermässige Anstrengung seiner geistigen Kräfte das Gleichgewicht seiner Entwickelung störe. Die Schule wirkt insbesondere noch darauf hin, dass der Schüler erkenne, wie Vieles er noch lernen müsse, was die Schule theils gar nicht, theils nicht nach dem ganzen Umfange zu lehren und zu verschaffen vermöge. Die Gelehrtenschule setzt ihrerseits den Schüler nur in den Stand, die lateinische und griechische Sprache zu verstehen und zu erlernen, gibt Anleitung, wie die Alten zu lesen sind, und erweckt das Verlangen, die in ihren Büchern niedergelegte Weisheit durch Privatlectüre theils jetzt schon, theils später, im Mannes- und im Greisenalter noch hervorzuholen. So lange die Schulen nicht ein solches Verlangen nachhaltig erwecken, sind sie noch fern von ihrem Ziele. — Für deutschen Sprachunterricht weist der Schulplan den mittleren und oberen Classen nur sehr wenige Stunden an, wobei man offenbar darauf rechnet, dass der Schüler nach einer passenden Lectüre greifen werde. Wo er es unterlässt, muss es die Schule selbst wieder bitter empfinden: denn wodurch sollte er fehlerlos schreiben und sprechen lernen, wodurch Stoff für seine Aufsätze gewinnen, wodurch sollte sich sein Geschmack bilden, wenn er nicht Musteraufsätze und die Meisterwerke seiner Mutterspsache fleissig und verständig liest? Endlich, was sollte ihn während des Unterrichts zur Aufmerksamkeit fesseln, wenn er nicht weiss, wohin ein solcher Unterricht führt, und wenn er seine Wissbegierde zu befriedigen weder Zeit noch Gelegenheit hat? Tonloses oder unrichtig betontes Lesen, schlechten Vortrag, pöbelhafte Umgangssprache hört man bei uns häufig unter Gymnasialschülern und unter Erwachsenen des sogenannten gebildeten Standes. — Geschichte und Geographie kann die Schule gar nicht vollständig lehren, ohne dass sie dem Schüler fleissig Privatlectüre zur Bedingung macht. — Ferner gibt die Schule Anleitung, die Natur zu betrachten und kennen zu lernen; aber aus Mangel an Zeit ist ihr dieses nur theilweise möglich, und sie überlässt es dem wissbegierigen Schüler, aus guten Büchern und durch fortgesetzte Naturanschauungen das Fehlende zu ergänzen, und hofft, dass er dabei auch einen Theil seiner Erholung suche und finde. — Ein Gleiches ist von Erlernung der neueren fremden Sprachen zu sagen. — Hinsichtlich dieser vielseitigen, theils wünschenswerthen, theils unerlässlichen Privatlectüre des Schülers liegen nun auch für den Lehrer sehr wichtige Pflichten zu Tage, Obliegenheiten, welche er nur mit völliger Hingebung an seinen Beruf und nur dann zu erfüllen vermag, wenn ihm

der unmittelbare Lehrdienst Zeit dazu übrig lässt. Des Lehrers Sache ist es, dem Schüler passende Bücher zu nennen; er muss sich desshalb in der Jugendlitteratur älterer und neuerer Zeit umsehen; es gereicht der Jugend zum Schaden und ihren Führern zur Unehre, wenn diese hierin nicht zu rathen wissen. Ferner muss dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, sich gute Bücher zum Lesen zu verschaffen; eine Schülerbibliothek, von den Lehrern gewählt und beaufsichtigt, ist ein Bedürfniss für die Schule. Der Jugend muss Zeit gelassen werden, ihre Bücher zu lesen, und zugleich muss sie angeleitet werden, die rechte Zeit zum Lesen zu wählen. Das Lesen selbst aber bringt nur halben Gewinn, wenn der Lehrer nicht mit dem Schüler über das Gelesene spricht. Dieses Interesse, das der Lehrer an der Privatlectüre des Schülers nimmt, ist ein ebenso wesentliches Bildungs- und Belebungsmittel, als das Lesen selbst; beides bildet nicht bloss Geist und Geschmack, sondern auch sein Gemüth. Oder sollte darauf die Gelehrtenschule keine Rücksicht zu nehmen haben? Endlich muss neben all diesem dem Knaben und dem Jüngling noch eine Stunde verbleiben, Musik zu lernen und zu treiben, sich im Zeichnen zu üben oder im Malen zu versuchen etc. Die öfteren, durch Feiertage entstehenden, Frei-Tage und Wochen mögen wohl ein Gegenmittel gegen anhaltende geistige Anstrengung sein; aber solche Unterbrechungen füllen da die Lücken in der Jugendbildung nicht aus, wo es an gehöriger Anleitung und Gelegenheit fehlt, jene Künste zu lernen. Der Schule Pflicht ist es, wenn sie auch einen so allseitigen Unterricht nicht zu geben vermag, doch wenigstens zu Erlernung zu ermuntern und sie zu befördern, auf dass nicht ein Theil der Schuld, die Jugend zu jenem, nur Erwerb, Gewinn und Genuss suchenden, die edleren Reitze des menschlichen Lebens überfahrenden, Publikum erzogen und gebildet zu haben, auf sie — die Schule — zurückfalle!

Die Stiftungsfeier des Gymnasiums in Eisleben betreffend. Am 16. Februar 1846 wird das Königl. Gymnasium in Eisleben, Luthers letzte Gründung zur Förderung christlichen Glaubens und Lebens und wissenschaftlicher Tüchtigkeit, in welchen Beiden er das wahre Rüstzeug gegen Verfinsterung und Pabstthum fand, sein dreihundertjähriges Stiftungsfest feiern. Es ist die Aussicht vorhanden, bei dieser Veranlassung durch die Gnade Sr. Majestät des Königs die sehr verfallenen Baulichkeiten der Anstalt einer gründlichen Herstellung unterworfen zu sehen, damit die vorhandenen Räume auf eine zweckmässige Art benutzt und mit der nöthigen Rücksicht auf Sicherheit und Gesundheit von Lehrern und Lernenden eingerichtet werden. Allein es gibt ausserdem manchen billigen Wunsch, dessen Erfüllung dem Gymnasium werth und dennoch kaum zu erwarten ist. Um dafür aus eigenen Mitteln etwas zu thun, beabsichtige ich zu jener Jubelfeier die Geschichte der Anstalt zu schreiben und den Ertrag zu ihrem Besten, entweder für ihre wissenschaftlichen und andern Bedürfnisse oder auch zu einer Stiftung für Schüler zu verwenden, worüber seiner Zeit Rechnung gelegt werden soll. Die grossen Erinnerungen, die sich an unser Gymnasium knüpfen, der rühmliche Eifer mit dem es stets bemüht gewesen ist seine Aufgabe zu erfüllen, der Beifall, den seine Leistungen bei allen Einsichtsvollen, sogar in entfernteren Kreisen gefunden haben, und die bedeutende Zahl seiner Zöglinge in Stadt und Land lassen mich hoffen, dass dieser Plan gelingen und der Anstalt die gewünschten Vortheile bringen werde. Diese Hoffnung erscheint um so gegründeter, weil die Schulacten über die Geschichte des Gymnasiums seit 1601 (denn über die Zeit von 1546 bis 1601 sind nur Bruchstücke vorhanden) einen so reichen und vielfältigen Aufschluss gewähren, dass es möglich sein wird, ein vollständiges und lebendiges Bild seiner innern und äussern Entwickelung zu geben.

Unter diesen Umständen erlaube ich mir an alle Freunde des evangelischen Lichtes, der Menschenbildung überhaupt und unserer Anstalt insbe-

sondere, nah und fern, besonders auch an alle protestantischen Gymnasien unseres Vaterlandes und der Nachbarstaaten die Bitte zu richten, diese Unternehmung durch Subscription, die ich hiermit eröffne, zu unterstützen. Muthmaasslich wird das Werkchen etwa 15 Druckbogen engen Druckes umfassen, welche, den Bogen zu 2 Silbergroschen gerechnet, nicht mehr als einen Thaler kosten werden. Was über 15 Bogen hinaus geht, wird umsonst geliefert; wird der Umfang von 15 Bogen nicht erreicht, so soll der Betrag den Herren Subscribenten abgerechnet werden; ihre Namen aber werden dem Buche vorgedruckt. Alle gute Buchhandlungen nehmen Subscription an; aus der Umgegend Eislebens sind die Bestellungen unmittelbar an den Buchhändler Herrn *G. Reichardt* in Eisleben zu richten, welcher die sämmtlichen Besorgungen gefälligst übernommen hat. Die Bestellungen bitte ich bis Johannis 1845 einzusenden, damit die Stärke der Auflage darnach bemessen werden kann. Eisleben, im Dec. 1844.

Dr. *Fried. Ellendt*,
Director des Königl. Gymnasiums in Eisleben.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

Ueber die genetische Methode beim Geometrie-Unterricht.

Von L. Grossmann.

Im Augustheft der Pädagog. Revue, 1844, hat Herr Th. Wittstein die Nothwendigkeit eines vorbereitenden mathematischen Unterrichtes auf Gymnasien besprochen, (dass die Realanstalten nicht genannt sind, hat wohl seinen Grund in dem Umstand, dass an den meisten schon etwas der Art getrieben wird); gelegentlich einer Beurtheilung meines, „genetischen Lehrbuches der ebenen Geometrie“ klagt auch Herr Dr. Wildermuth über den noch vorkommenden Mangel einer Vorbereitung für den Unterricht in der Geometrie. Ob ich nun gleich in der Vorrede zu meinem Buche sage, dasselbe schliesse die sogenannte Formenlehre nicht aus, so wäre ich doch heute in Verlegenheit, was ich eigentlich lehren sollte, wenn mir ein Vorbereitungsunterricht für die Geometrie aufgetragen würde; ich wäre in Verlegenheit trotz den von H. Th. Wittstein gegebenen Fingerzeigen und Materialien: denn, wie ich die Knaben kenne, werden sie, wenn auf solche Vorübungen zur Geometrie nun diese selbst folgt, meinen, man habe ihnen zuerst den Rahm gegeben, und nun folge die Schlippermilch. So hat auch H. Th. Wittstein die Knaben gefunden, denn „es war jedesmal ein Fest, wenn es wieder einen Körper zu zeichnen gab.“ Da muss es denn später ein verdriessliches, langweiliges Ding für sie sein, wenn die Anfangsgründe der Planimetrie wieder vorgenommen werden, um so mehr, als ihr Verstand in vorbenannten Fällen schon mittelst „des Satzes vom zu reichenden Grunde“ befriedigt worden ist.

Wo nach den Grundsätzen des Herrn Th. Wittstein, wie er sie an der angegebenen Stelle weiter ausgeführt hat, und wo überhaupt Formenlehre getrieben wird sehe ich Gründe genug, warum später, auch bei einer guten Methode, der eigentliche Geometrie-Unterricht nicht mehr recht verfangen will. Und wo dieser ohne vorausgegangene Formenlehre seinen Zweck nicht erreicht, fehlt es nach meiner Ueberzeugung ganz allein an der Methode. Hr. Dr. Wildermuth macht in seiner oben erwähnten Recension keinen Unterschied zwischen der heuristischen und genetischen Methode, und tadelt mich, dass ich, wie es scheine, die Bewegung als Prinzip in die Geometrie einführe. Diess thue ich nun in der That nicht, sondern nach meinem

Begriff von genetischer Methode muss das, worüber ich sprechen soll, erst entstanden sein, ehe ich es betrachten kann, und ich muss es in seiner Entstehung betrachten, wenn ich es genau kennen lernen will; ich kann es also nicht eher entstehen lassen, als bis ich dazu komme, es zu betrachten. Für mich ist beim Beginn des geometrischen Unterrichtes Nichts vorhanden, Alles macht sich erst während desselben, und entstehen kann es freilich nicht ohne Bewegung. Ich heisse aber das nicht die Entstehung eines Dreiecks, wenn ich auf der schwarzen Tafel 3 Linien ziehe, die sich in 3 Punkten schneiden. Von einem solchen Dreieck kann ich höchstens den Satz aufstellen, dass jede Seite desselben kleiner sei, als die Summe der 2 andern; ich habe in der That auch blos Linien gezogen, und die Knaben bekommen dadurch von dem Dreieck nur den Begriff eines Triangels bei der türkischen Musik. Die weiteren Sätze über das Dreieck aufzufinden, ist nach einem solchen Anfange beinahe eine Unmöglichkeit, während sich die über die Winkel im Dreieck bei meiner Genesis, die Hr. Dr. W. tadelt, von selbst ergeben. Wenn es sich dann um die Betrachtung der Seiten handelt, muss man zuerst sehen, wie ein Dreieck aus 3 gegebenen Zwecken construirt wird, und diese Construction ist bei jeder geometrischen Methode dieselbe und besteht durchaus in einer Drehung zweier geraden Linien um den einen ihrer Endpunkte, wie man ja einen Kreis nicht ohne solche Bewegung erhält. Insofern ist also die Bewegung von jeher in der Geometrie, und es handelt sich nur noch darum, ob die Art, wie ich mir die geometrischen Formen entstehend denke, im Wesen derselben begründet ist.

Hr. Dr. W. sagt vorwurfsvoll: „hier ist die Linie der Weg eines Punktes.“ Was ist sie denn sonst? Andere sagen: sie ist die Ausdehnung in die Länge d. h. ein blos in die Länge Ausgedehntes. Es muss sich also etwas ausgedehnt haben, und was anderes, als ein Punkt? Mag man nun einen Punkt definiren oder nicht, so ist hier, wie man sieht, ein Missverständniss sehr leicht möglich. Daher hat man den Begriff der Richtung in die Erklärung der Linie aufgenommen, und so ist die Linie der Weg eines Punktes. Der Begriff der Ebene ist von jeher auf den der geraden Linie gestützt, und um auf irgend eine Art eine Ebene herzustellen, muss die Bewegung einer geraden Linie in gerader Linie vor sich gehen. Was dann Hr. Dr. W. von der Entstehung der Sekante sagt, scheint mir darin seinen Grund zu haben, dass der Zusammenhang der Sätze II. 3 — 10 mit dem folgenden §. nicht berücksichtigt worden ist. Dieser Zusammenhang ist, um das Elementare der Methode zu mehren, erst in dem letztern §. angedeutet; hiernach ist die Drehung des Durchmessers auch nur wieder die eines Halbmessers von einem zweiten Kreis, welcher Halbmesser aber nicht gleich anfangs als solcher, sondern blos in Be-

ziehung auf den ersten Kreis betrachtet wird, und so die Sehne, Tangente und Sekante liefert.

Hiemit glaube ich im Wesentlichen dargethan zu haben, dass, was ich genetische Methode heisse den von Hr. Dr. W. ausgesprochenen Tadel nicht verdient. (Dagegen gebe ich gerne zu, dass mein Büchlein mitunter an „unelementarischer Feinheit" leide, und bezeichne hier in der Kürze selbst die bedeutendsten Fehler: Was in I. 25,1. steht, hätte kürzer bei I. 22,2. gesagt werden können; die Betrachtungen in I. 29,2. lassen sich abkürzen, wenn gleich im Anfang der Satz I. 29,3. ausgesprochen und dann angewendet wird; der Inhalt der 34 Zeilen zwischen I. 30,4 und 5. und anderer 11 Zeilen auf Seite 53 können kürzer am Ende von I. 30,2. beigebracht werden). Worin sie, nach dem Begriff, den ich davon habe, bestehe, ist oben dargethan, und ich will nur noch zeigen, in wiefern es bei Anwendung dieser Methode möglich ist, den geometrischen Unterricht selbst mit 11jährigen Knaben, welche keine Formenlehre durchgemacht haben, zu beginnen.

Da die Knaben wissen, dass sie jetzt die erste Geometriestunde haben werden, erwarten sie mit Recht eine Erklärung des Wortes Geometrie. Ich lasse die Worterklärung bei Seite und spreche von der Sache: Geometrie ist die Lehre von den Raumgrössen. — Das verstehen sie nicht, also was ist Raum? Die meisten werden sagen: wenn sie sich alle Körper, alles, was sie sehen können, als nicht daseiend (weg-) denken, so bleibe noch die Luft. Daher muss ihnen die Körperlichkeit der Luft nachgewiesen werden, indem man ihnen durch ein einfaches Experiment ihre Undurchdringlichkeit zeigt. Also die Luft ist Etwas, denn sie leistet Widerstand. Aber es gibt auch Räume, die nicht einmal Luft enthalten, die ganz leer sind. (Ich mache den Torricelli'schen Versuch.) So leer ist auch der Raum, welcher übrig bleibt, wenn wir uns nicht nur alle sichtbaren Körper, sondern auch die Luft aus der Welt wegdenken. Hiemit ist die erste Hauptschwierigkeit, die erste Abstraction überstanden. Von der Unendlichkeit des Raumes haben sie vielleicht in der Religionsstunde schon gehört. Dagegen muss man sich bei der Stetigkeit desselben etwas länger aufhalten, und kann besonders auf den Unterschied aufmerksam machen, zwischen dieser Eigenschaft des Raumes und der Art, wie die Körper Theile desselben erfüllen, womit man auf die Porosität der Körper zu sprechen kommt. Die Grösse eines Körpers ist also eigentlich die Grösse des Raumtheiles, den er einnimmt. Eben dieser Raumtheil, wie der Körper in ihm, hat aber auch eine Gestalt und befindet sich an einem bestimmten Ort und in einer bestimmten Lage u. s. w. Die Erklärung, womit sich die Geometrie beschäftigt, hat nun keine Schwierigkeit mehr.

Hiemit sind die 2 ersten §§. der Einleitung meines genetischen Lehrbuches besprochen; §. 3. kann übergangen werden,

und die folgenden sind zu einfach, um hier einer weiteren Besprechung zu bedürfen. Da ich der Ansicht bin, dass die Schüler beim Geometrie-Unterricht zugleich im geometrischen Zeichen, d. h. in der schönen und richtigen Darstellung geometrischer Figuren, also in der Handhabung von Bleistift, Lineal, Winkelhacken und Zirkel geübt werden sollen, so sind schon am Ende von §. 6. Andeutungen gegeben, was in dieser Beziehung geschehen könne, und kehren bei späteren §§. immer wieder.

Hr. Dr. W. meint nun, der Schüler erhalte keine Vorstellung von einer Fläche, wenn ich ihm sage, sie sei der Raum, den eine gerade Linie bei der drehenden oder fortschreitenden Bewegung durchlaufe. Der Schüler sieht doch wohl, dass mein Stab, indem ich ihn durch die Luft bewege, einen Raum durchläuft, der freilich noch eine Dicke hat, wie der Stab selbst. Da aber die Schüler, denen der Stab eine Linie vorstellen muss, von dessen Dicke abstrahiren, so bleibt der Fläche nur eine Länge und Breite, wie diess in §. 7,3. besprochen ist. Nicht schwerer ist der Gegensatz zwischen gerader und krummer Fläche. Dass in einer geraden Fläche, in einer Ebene, nach jeder beliebigen Richtung gerade Linien gezogen werden können, liegt im Begriff der Ebene, und ein Beweis dafür ist allerdings unnöthig. Nun wird der Begriff der ebenen Geometrie gegeben, dagegen werden die in §. 10. aufgeführten Grundsätze übergangen. Die Schüler lernen dieselben erst durch die Anwendung kennen, und eben diese einfachen Denkoperationen, welche in der Anwendung der Grundsätze bestehen, sind es, welche ihnen geläufig werden müssen, indem man die 12 ersten §§. der ersten Abtheilung mit ihnen durchmacht. Es ist natürlich nicht thunlich, hier in's Einzelne zu gehen. Wer mein Büchlein ansieht, wird zugeben, dass der Inhalt dieser zwölf §§. für 11 jährige Knaben, die ja alle Tage älter werden, nicht zu schwer ist. Man gehe nur Schritt vor Schritt, und lasse die Schüler diese einfachen Beweise in eben so einfachen Sätzen selbst aufschreiben (ich setze eine Anstalt voraus, in welcher die Knaben während ihres bis daher 5 Jahre dauernden Schulbesuchs ordentlich lesen und schreiben gelernt haben, so dass sie namentlich kleine, einfache Erzählungen theils schriftlich, theils mündlich nacherzählen können; man lasse nur aus der 2. u. 3. Klasse die Formenlehre und das geometrische Zeichnen weg und lehre die Knaben deutsch reden und verstehen, man lasse sie nicht blos lesen zur Uebung im Zusammensetzen der Laute, sondern gewöhne sie auch, zu denken, was sie lesen u. s. w.). Uebt man sie zugleich im Darstellen der vorgekommenen Formen, so wird man bei 3wöchentlichen Unterrichtsstunden nicht ganz ein Jahr zu diesem Theil des Buchs brauchen, und wenigstens noch §§. 13. und 14., als die unmittelbar mit den vorhergehenden zusammenhängenden, dazu nehmen können.

Bei der Einfachheit dessen, was in diesem Jahre vorkommt, kann ich nicht begreifen, wovon Hr. Th. Wittstein spricht, wenn er sagt: „der Schüler glaubt sich in eine fremde Welt versetzt; er begreift nicht, was man von ihm will, und wenn er nach langen Deductionen endlich dahin gebracht wird, Einzelnes einzusehen, so ist es bald wieder spurlos aus seinem Kopfe verschwunden.“ Diess passt etwa, wenn der Lehrer mit Euclid anfangen würde, oder wenn er nach einem Buche unterrichtet, in dessen Einleitung alle Definitionen der ganzen Geometrie nach einander aufgeführt sind, die er nun paragraphenweise durchgeht, worauf die Lehrsätze folgen, immer zuerst der Satz, dann der Beweis; dem Schüler bleibt es dabei ein unergründliches Geheimniss, wie man den Satz zuvor erfahren und dann erst den Beweis suchen könne; ebenso erscheint ihm dieser Beweis selbst meist als ein dem Erfinder vom Himmel verliehenes Gut, dessen nur wenige Menschen theilhaftig werden können, da oft von einer glücklich gezogenen Hülfslinie, an welche der Knabe nicht entfernt hatte denken können, Alles abhängt.

Hr. Th. W. sucht zwar seine obige Behauptung näher zu begründen, indem er sagt, man muthe dem Schüler zweierlei zugleich zu, erstens sich mit neuen Gegenständen bekannt zu machen, und zweitens, an diesen Gegenständen dadurch, dass man an ihnen operire, Eigenschaften aufzusuchen. — Wer diess thut, begeht allerdings einen Fehler. Man muss, ehe man mit dem Zweiten beginnt, das Erste absolviren, aber wohl gemerkt: an jedem Gegenstand besonders. Warum soll denn der Schüler zuvor alle Formen kennen lernen, um endlich nach Jahr und Tag mit den einfachsten anzufangen. Wenn er die erste Form kennen gelernt hat, so kann er sie sogleich auch näher betrachten. Es ist z. B. vom Winkel die Rede. Es dreht sich eine Gerade um den einen ihrer Endpunkte, die Grösse ihrer Abweichung von der ersten Lage wird ein Winkel genannt; je grösser die Abweichung wird, um so grösser der Winkel. Indem ich nun verschiedene Lagen dieser sich drehenden Linie an die Tafel zeichne, erhalte ich mehrere Winkel. Die Schüler werden zuerst im Winkellesen geübt, und dann darauf aufmerksam gemacht, dass schon der zweite Winkel aus 2 Theilen bestehe, die selbst Winkel sind, nämlich aus dem ersten und der weiteren Abweichung von der zweiten und dritten Lage. Sie lernen so den Grundsatz anwenden, dass das Ganze gleich allen seinen Theilen zusammengenommen, und grösser als ein einzelner Theil sei. Hier hat man immer noch nichts mit Deductionen zu thun, und wenn dann endlich von gleichen Winkeln gesprochen und gezeigt wird, dass sie sich decken, so wird diess durch den indirekten Beweis so deutlich als möglich, wobei jedoch nichts anderes als die Anwendung des zuletzt genannten Grundsatzes vorkommt. So bei den meisten

hierauf folgenden Sätzen. Grössere Beweise, wie in I. 9,1. und I. 12,1. sind dennoch nicht schwierig zu verstehen. Dagegen würde sie nicht jeder Schüler von $11\frac{1}{2}$ — 12 Jahren leicht behalten, wenn er sie auch einigemal vom Lehrer gehört hat. Desshalb sind sie im Buch wörtlich ausgeführt, und jeder Lehrer, dem die Sprache in denselben nicht einfach genug erscheint, kann sie in einfachere Sätze auflösen, diese in natürliche Parthien theilen und jede derselben besonders vornehmen, indem er die Schüler veranlasst, nur einmal diesen Theil des Beweises selbst aufzuschreiben. So wird man es namentlich auch mit dem Beweis von I. 16,1. zu machen haben.

Man sieht wohl, wie einfach die Dinge sind, welche im ersten Jahr des geometrischen Unterrichtes vorkommen. Verwirrung kann nur entstehen, wo der Unterricht unklar bleibt, wo z. B. die (spitzigen und stumpfen) Winkel mit dem Rechten verglichen werden, ehe oder ohne dass man zeigt, dass alle rechten Winkel einander gleich seien. Mancher hält es für eine Spitzfindigkeit, diesen Satz zu beweisen; aber gerade die denkenden Knaben (ich meine diejenigen, deren Verstand, obgleich ihnen kaum bewusst, schon thätig ist) verwirrt das Uebergehen desselben. Der Knabe fühlt, so zu sagen, eine Lücke, wenn er auch nicht aussprechen kann, wo, und diess ist es, was ihn genirt. Bei der genetischen Methode, welche keine Definition eher bringt, als bis sie sich von selbst ergibt, wiederfährt dem natürlichen Verstand sein volles Recht, die Sätze folgen in natürlicher Ordnung auf einander, nicht in Euclid'scher künstlicher, und ein guter Kopf sieht bald die Möglichkeit, selbst auf geometrische Wahrheiten zu kommen, während auch die Schwachen unter der Leitung des Lehrers gerne und leicht weiter schreiten. Cretinen lernen freilich auch bei dieser Methode nicht Geometrie; die gewöhnlichen Köpfe aber lernen sie alle ohne grosse Schwierigkeiten. Wo die Erfahrung diess nicht bestätigen sollte, wird man immer finden, dass bei dem Schüler überhaupt die Grundbedingungen alles Lernens fehlen. Ein Knabe z. B., der noch in keinerlei Weise zur Aufmerksamkeit gewöhnt ist, wird nichts lernen, Nicht einmal Lesen. So sind aber leider viele, welche die Realschule besuchen, nur diess ist mir ein Grund, warum es diesen Anstalten zum Theil so schwer wird, etwas Erkleckliches zu leisten. Sind die 5 ersten Schuljahre beinahe verloren, wie können die 3 letzten Alles thun!?

Pädagogische Anfragen über Einrichtung der Anmerkungen zu alten Autoren und derartigen Chrestomathieen für Mittelklassen.

Von * * *

Obwohl dieser Gegenstand von mehreren Seiten in neuerer Zeit angeregt worden ist, so scheint das Rechte doch noch nicht durchgedrungen zu sein, weil immer noch Anmerkungen erscheinen, oft in wiederholten Ausgaben, welche das pädagogische Element ganz verkennen, nicht blos bei ganzen Autoren, sondern auch bei derartigen Chrestomathieen. Es möge daher verstattet sein, unter Anwendung wirklich vorliegender Beispiele, mehrere Fragen zu stellen, um darüber endlich allgemeinere Verständigung vorzubereiten, wenigstens um das Falsche und Schädliche zu verdrängen. Zu einer Zeit, wo den philologischen Studien ohnehin so viele Vorwürfe gemacht werden, wird jeder Versuch, der darauf abzielt, sie zu mindern, wenigstens auf Entschuldigung Anspruch machen können, wenn ihm auch Anerkennung, wenigstens von manchen Seiten, versagt sein sollte.

Bekanntlich wollen viele Lehrer (und auch in der päd. Revue haben sich viele Stimmen dafür erklärt) für Mittel-Classen gar keine Anmerkungen; sondern sie setzen Grammatik und Wörterbuch bei ihren Schülern voraus, und suchen Alles darnach mit ihnen gesprächsweise zur eigenen Erkenntniss zu bringen, um den Gebrauch der Combinationsgabe und die Anwendung des Erlernten und Bekannten auf Neues und Unbekanntes hervorzuheben, weil das *sapere et fari* doch die Hauptsache sei. Von der Einrichtung der Lehrbücher für untere Classen soll in den kommenden Fragen eigentlich abgesehen werden, weil dort Grammatik und Wörterbuch, deren Gebrauch in Mittel-Classen bestehet, noch problematisch ist. Welches Wörterbuch und welche Grammatik in Mittelklassen gebraucht wird, soll als gleichgültig angenommen werden, obwohl eigentlich für die beiden Hauptstufen der Gymnasien zweierlei Grammatiken uud zweierlei Wörterbücher, sowohl in verbaler als realer Hinsicht, statuirt werden sollten, worüber sich die Ansichten allmählig auch mehr vereinbaren. Nehmen wir aber das Schellersche Wörterbuch von Georges und die grössere Zumptische Grammatik an, als meist in Gebrauch. Uebergehen wir auch, dass manche Anmerkungen für Lehrer, besonders jüngere, beigegeben werden, als weitere Nachweisung, welche den Schülern eben nicht schaden, da sie doch Bücher citirt sehen, deren Kenntniss ihnen später nothwendig sein wird. Aber darüber sind die oben angeführten Stimmen einverstanden, dass alles, was Lexicon und Grammatik enthält, überflüssig ist, wenn es in den bemerkten Anmerkungen wiederkäuet wird.

Selbst die Verweisung auf die Grammatik kann unter vielen Umständen ganz überflüssig sein. Wir wollen uns überhaupt auf die pädagogische und methodologische Seite stellen, wo über die grammatische Taglöhnerei geklagt wird, unter welcher die Gymnasiasten noch schmachten sollen. Die Beispiele sollen auch nicht fingirt, sondern aus gedruckten Büchern entlehnt werden, nicht aus einem ältern, sondern aus einem neuern, im Jahr 1844 erschienenen, nicht aus einer ersten, sondern aus einer zweiten und verbesserten Auflage, aus dem Producte nicht eines jungen Collaborators, sondern eines ältern Directors, nicht eines unbekannten, sondern eines vielfach genannten Mannes. Vielleicht können die folgenden Bemerkungen dazu beitragen, die nichtphilologischen Pädagogen und Methodiker zu versöhnen, wenn sie sehen, dass es bei den Grammatisten und Humanisten, ehedem wie jetzt, Leute gibt, welche das, was die Pädagogen tadeln, selbst sehen und gleichfalls missbilligen. Zufälliger Weise bietet uns die freie Stadt Hamburg Repräsentanten beider Extreme. Dort lebt nämlich Hr. L. Wienbarg, dessen pädagogische Feldzüge, im Sinne des destructivsten Radicalismus, die Leser der Päd. Rev. aus Hft. November 1841 kennen. Dort lebt auch Hr. Director Kraft, Verfasser des vielgebrauchten deutsch - lateinischen Wörterbuches und anderer Lehrbücher für die lateinische Sprache und Literatur. Aus des Letztern Ciceronischer Chrestomathie (Hamburg bei Herold, 1844, zweite verbesserte und vermehrte Auflage) sind die Beispiele entlehnt, woran die betreffenden Fragen sich anknüpfen. Sie sollen nicht gesucht werden, sondern von Anfang beginnen, wo das *opere in longo subrepere somnus* noch nicht als möglich unterstellt werden kann.

Zu Suse. 1, 47 wird bemerkt: „1) *Argiae* i. q. *Argivae.* Juno hiess selbst *Ἀργεία.* Man findet Argius und Argeus, wie Darius und Dareus. Diese Priesterin der Argivischen Juno hiess Cydippa, s. Herodot etc.“ Was die Endungen des Adjectivs betrifft, so findet der Schüler das Nöthige im Wörterbuch und Grammatik. Und hat er's nicht gefunden, so muss der Lehrer zeigen, dass es aus dem Stamm *Argos* abzuleiten sei, wobei das Nachdenken geübt wird. Was die stylistische Fassung betrifft, so leidet dieselbe im ganzen Buche durch Mangel an Kraft und Präcision. — „2) *Bito* gew. Biton. Die meisten griechischen Nomina, mit Ausnahme der Städtenamen, auf *ων, ωνος* haben im Lateinischen im Nom. o, z. B. Alcmaeo, Agamemno, Aristogito, Plato, Zeno, Hiero, Laco; s. Z. §. 56. Oechsner zu Cic. Ecl. prog. (sic., nicht p.) 53. (3. Aufl.)“ Auch diess sagt dem Schüler die Grammatik, und, wo nicht, die eigene Ueberlegung durch Schlussfolge, vom Bekannten auf das Unbekannte. — „ad fanum mit Rücksicht auf den an dem (sic.) Tempel geknüpften religiösen Cultus.“ Abgesehen davon, dass dieser Ausdruck dunkel ist, kann der Schüler sich Alles aus dem

Zusammenhange denken, und, wo nicht, muss der Lehrer eben ihn zum Denken bringen, durch Fragen. Darin liegt der Unterricht. — „veste posita. Ueber die Constr. s. Z. §. 640. Kr. §. 507.“ Ein guter Schüler, der wohl den Abl. abs. kennt, aber sonst irgend Etwas mehr dahinter sucht, schlägt nach und verliert die edle Zeit. Für Schüler, die den Abl. abs. noch nicht kennen, sind diese Stücke nicht. — „corpora oleo per unxerunt um sich leichter bewegen zu können.“ Gesetzt, diess wäre die einzige Ursache, so möchte es doch besser sein, dass der Lehrer durch Fragen nach dem Zwecke, Witz und Nachdenken anregte, als dass eine Anmerkung das sich Darbietende vorkäuet. — „precata, ut. Warum stehet hier *ut*? s. *Z.* §. 615. *Kr.* §. 495,4.“ Diess konnte ganz mit Stillschweigen übergangen werden, theils weil die deutsche Sprache nicht abweicht, theils weil Schüler, die diese Stücke lesen, wissen müssen, welche Hauptbedeutung *ut* hat. — „somno se dedisse von der natürlichen Neigung zum Schlafen; ähnlich se dare jucunditati, se dare studiis, Cic.“ Den Schüler führt die Natur der Sache, eben so auf den deutschen Ausdruck: sich hingeben. — Zu Offic. 3,31. wird die Frage gestellt: „Konnte Manl. während seiner Amtsverwaltung angeklagt werden?“ Schalkhafte Schüler werden auf die Worte verweisen: quod paucos sibi dies ad dictaturam gerendam addidisset — was freilich während der Amtsdauer nicht geschehen konnte, sondern abzuwarten war. — Ebendas. cum prima luce „*cum* bezeichnet noch genauer die Zeit, wo die Handlung begonnen wird, das Zusammentreffen, Zugleichsein; s. Z. §. 473. Kr. §. 332. Die *prima lux* wird als begleitender Umstand dargestellt. Aehnlich sagt man *cum diluculo obire*, plant. *simul cum sole expergisci*, Cic. Es stehet temporell sogleich mit Tagesanbruche,“ hier hört man das Dociren, wie es sonst in den Classen gewöhnlich war. Aber diess Alles ist nicht vorzusagen, weder mündlich, noch in Anmerkungen, sondern durch Fragen dem Schüler abzulocken, *ut sapere et fari possit, quae sentiat;* höchstens waren die beiden Parallelstellen von *Cic.* und *Plaut*, aber ganz stumm, beizugeben. Daraus siehet der denkende Schüler, wohin es zielet, und der Denkfaule muss durch Lehrer und Mitschüler in Bewegung gesetzt werden — gladium destrinxit. Er zog den Degen aus der Scheide; richtiger, als glad. distr.; denn distr. heisst: nach verschiedenen Richtungen ziehen. „Auch diess erhellet aus der Natur der Präp. *de* und *di*, und sagt das Wörterbuch. Es muss durch Fragen dem nachdenkenden Schüler entlockt und dem nicht nachdenkenden augenscheinlich gemacht werden. — S. 6.“ Die Lateiner setzen gern nach ut, quasi, tanquam im Gegensatze sic, ita. Ei, thun diess die Griechen und die Deutschen nicht auch? — S. 7. aetati i. e. senectuti.“ Das schmeckt ad modum Minellii, aber nur ad modum, Aetas ist immer mehr senectus; das verwirret die Schüler. Aetas entspricht unseren

Jahren, wie die Parallelstelle von *Liv.* alios graves jam aetate, welche dabei stehet und an das horazische *gravis annis* erinnert, deutlich zeigt. — S. 8 a cuncto consessu. Abstract pro concreto. s. Z. §. 675." Ob wohl das Deutsche Versammlung nöthig hat, dass man an Abstr. p. concr. denkt? — S. 9. locupletiores erläutert das Wörterbuch hinreichend und ebenso gut. — S. 10. „adolescentes im Gegensatz von conf. senect., rüstige, kräftige Männer. „Als ob das nicht auch stumpfsinnige Schüler fühlen und greifen müssten! — S. 10. „valuisset auctoritas i. e. ejus sententia quum senatui non probaretur. „Wenn der Schüler sich das *valere* erklärt hat, so soll er nun auch noch das *probaretur* sich erklären? Wozu? Ist nicht das Eine genug? Denn wer kann voraussetzen, dass ihm das *probari* bekannt ist? — S. 11. „devertisse. Wovon hängt dieser, und die folgenden Infinitive ab?" Diese Frage scheint ganz unnütz. Denn auch der stumpfsinnigste Schüler muss decliniren, conjugiren und construiren, wenn er übersetzen und verstehen will, und wird also durch die Natur der Sache zu solchen Fragen an sich selbst genöthiget. — S. 12. aliquantum nummorum i. e. multum pecuniae, ziemlich viel Geld, eine bedeutende Summe." Diese Erklärungen heben sich gewissermaassen auf. Den Sinn kann und muss der denkende Schüler selbst ohne Wörterbuch und Noten, hier aus dem Zusammenhange errathen, ja nothwendig beweisen, können. Das ist besser, als alles Dociren der Wörterbücher und Grammatiken. Die Herren Grammatiker und Lexicographen erschliessen ja ihre Resultate auch so. Dazu halte man die Schüler an! — S. 13. deversoribus „nur Einmal bei Cicero; und sonst nirgends." Das interessirt den Schüler gar nicht, und braucht ihn nicht zu interessiren, wenn er nur Stamm und dadurch Bedeutung kennt. Ist es nicht oft reiner Zufall, dass ein Wort selten vorkommt? Das interessirt nur die Herren Lexicographen und dient zur Humanitätsbildung gar nicht. Höchstens in Oberclassen können die ἅπαξ λέγομενα eine gelegentliche Bemerkung hervorrufen. — S. 14. non optime Graece, nicht in bestem Griechisch, als Afrikaner." Das Erste muss der Schüler, nach dem Zusammenhange und nach der Grammatik finden können, auch, wenn er sagt, nicht zum besten griechisch und dergl. keinen Tadel erhalten, wie er denn keinen verdienen würde; das Letztere muss ihn seine Vernunft lehren, die besser durch Fragen des Lehrers in der Lection angeregt wird, durch ein einfach eingestreutes „Warum? Wie so?" als durch ewiges Vordociren. — S. 10. „Eurotas, ein dicht bei Sparta fliessender Fluss, j. Basilipotamo." Auch solche kurze Realnotizen muss das Wörterbuch für Mittelklassen geben. — S. 17. visne degustare? ein wenig kosten, versuchen." Als ob diess der Schüler, auch ohne Wörterbuch, nicht finden sollte, zumal da experiri folgt! — S. 17. „picto, gestickt." Auch diess muss der Verstand des Schülers entdecken können, mit und ohne Hülfe des Wörterbuches. S. 17. incen-

debantur odores. Wohlgerüche, per metonymiam, i. q. aromata, suffimenta.“ Also Bekannteres wird durch unbekanntere Wörter erklärt? Auch was sogleich über *exstruere* und *aptus* gesagt wird, gibt das Wörterbuch. Bei ipse würde die einzige Parallelstelle von Cic. Div. hinreichend gewesen sein, den denkenden Schüler auf den rechten Weg zu leiten; alles andere ist schädlicher Ueberfluss. Die Frage, warum *nollet* im Conj. dürfte wohl jeder Lehrer leicht in Bereitschaft gehabt haben, und jeder nachdenkende Schüler von *nollat* unterscheiden können, ohne alle Andeutung. Es ist bekannt, dass Peufler und Dähne in ihren Anmerkungen zu Cornel. Nep. solche Fragen oft gestellt haben; aber für Lehrer und Schüler, wie sie sein sollen und können, ohne allen Grund. — Manche kritische Frage scheint in diesen Classen auch nicht an rechter Stelle zu stehen; man hindert dadurch den Fortschritt des Lesens und die Freude am Gewinn der Erkenntniss. — S. 20. viriles i. e. viro non satis dignos. Solche Erklärung kann und muss der Schüler selbst finden, schon aus dem nahen fortem et virilem. — S. 21. fraudes i. q. flagitia, scelera, facinora. Auch diess gibt das Wörterbuch. S. 21. concilium deorum, bedarf gar keiner Erörterung, da concilium das Wörterbuch erläutert. — S. 23. constat inter omnes in quo omnes consentiunt. Unnöthige Parallele.

Man hat Manches von Einheit in deutschen Gymnasien gewünscht. Möge diese Einheit zunächst durch die Wissenschaft kommen! Das Andere findet sich dann nach und nach auch, freilich nicht von selbst; denn wo wäre ohne Hindern und Fördern der Menschen und Personen Schlechtes und Gutes entstanden? Die Hände dürfen nicht in den Schooss gelegt werden. Möchte es besonders dahin kommen, dass die Pädagogen den Philologen keine begründeten Vorwürfe mehr zu machen Ursachen fänden, und diese *concordia discors* sich in wahre Harmonie auflösen! — Dass die gegenwärtigen Fragen und Anregungen *sine ira et studio* und ohne alle sonstigen Rücksichten abgefasst sind, wird der Inhalt und Form beweisen können.

Ueber Wahl und Folge der alten Autoren in Gymnasien.

Von † † †

Ein Gegenstand, wie der in der Ueberschrift enthaltene, sollte man meinen, sei hinreichend beleuchtet und festgestellt worden. Schon Quinctilian behandelt ihn im 10ten Buche seiner Institutiones, also Beweis genug, dass bei den Professoren der alten Römerwelt Theorie und Praxis gleichmässig sich damit beschäftigten. Seit Karl dem Grossen sind in den deutschen Schulen, das ganze Mittelalter hindurch, alte Autoren gelesen worden, so dass es den Lehrern nicht an Veranlassung zum Nachdenken und an Erfahrungen über die Erfolge fehlen konnte. Die Philologen aller europäischen Länder haben seit der Wiederherstellung der Wissenschaften und seit der Reformation mit Kritik, Interpretation und Uebersetzungen der alten Autoren so vielfach sich beschäftiget, mit steter Rücksicht auf die Gymnasien, dass in dieser langen Zeit und bei diesen anhaltenden Arbeiten Fragen und Resultate aller Art über diesen Gegenstand ihnen gleichsam in die Hände laufen mussten. Einzelne Bemerkungen finden sich nun wohl darüber bei den betreffenden Männern, wie in v. Raumer's Geschichte der Pädagogik und in Gräfenhan's Geschichte der klassischen Philologie zu lesen ist. Wer bei Niemeyer Data sucht, sowohl über die Sache als über die historische Ausbildung derselben, bleibt ohne Berathung. Dort wird nur auf Schelle's unvollendete und andere Zwecke verfolgende Schrift, sowie auf eine Nichts erschöpfende Abhandlung von A. Matthiä verwiesen, welche in die Sammlung seiner kleinen Schulschriften übergegangen ist. In neuerer Zeit ist nur Einzelnes dafür geschehen; an einer durchgreifenden Behandlung des Gegenstandes für einzelne Gymnasial-Classen fehlt es noch bis auf den heutigen Tag. Die Versammlungen der norddeutschen Schulmänner haben dann und wann einen Autor, einen Tacitus oder Cicero, zum Gegenstande einer Behandlung gehabt. Grauert hat in dem Museum des Rheinisch - Westphälischen Schulmänner - Vereins die lateinischen Autoren nach den erwähnten Rücksichten behandelt. Deinhardt und Kapp in ihren Gymnasial-Pädagogiken geben auch nur Sporadisches. Endlich hat Münscher über die Auswahl der Classiker für Gymnasien in den Verhandlungen der deutschen Philologen u. s. w. zu Cassel v. Jahr 1844 gesprochen.

Wollte man die Gründe suchen, warum stereotype Traditionen bei einem Gegenstande von solcher Wichtigkeit und bei täglicher, fast stündlicher Veranlassung für Gymnasien so mächtig wirkten, während doch Jahr aus, Jahr ein, bisher unaufhörlich Chrestomathieen, Schulausgaben etc. in unabsehbarer Reihe

einander folgten, sogar verfolgten; so ist die kurze Antwort, die auch in andern Gebieten menschlicher Wissenschaft noch jetzt gilt: Macht der Gewohnheit. Wie lange ist es her, dass F. A. Wolf (vgl. s. Schrift über Schule S. 116) lehren musste: „Nicht alle alte Autoren sind *classici*." Noch lange in das 19. Jahrhundert herein tönte *Palaephatus de incredibilibus* als ein Hierophant der Jugend für das griechische Sprachstudium. Wird es die Nachwelt glauben, dass nach 1816 in vollem Ernste eine Schulausgabe davon erschien? Unsere Altvordern hatten an den Obscönitäten, die darin vorkommen, wie der ehrliche Fischer zu Leipzig im 18ten Jahrhundert, noch gar keinen Anstoss. Ein sächsisches Consistorium hielt im 18ten Jahrh. diesen schweren Palaephatum sogar für zu hoch zur Einführung in der obersten Classe. Man lese die ergötzliche Erzählung bei Fr. Jacobs (das ist kein Lügner!) in dessen vermischten Schriften Bd. 1. S. 63 ff. Noch immer dominirt der gute Eutropius mit Schulausgaben und Special-Wörterbüchern, und langweilt die Jugend. Wer den ehrsamen *Cornelius Nepos* (d. h. was uns jetzt davon vorliegt) als unbrauchbar für den Unterricht der Mittelklassen in der gegenwärtigen Gestalt bezeichnen wollte, der läuft Gefahr, als philologischer Ketzer verschrieen zu werden. Da hält man die Schulausgaben von Peufler, Dähne, Bremi und A. in wiederholten Auflagen mit allen Special-Wörterbüchern entgegen, und zeigt die Progamme von wenigstens hundert deutschen Gymnasien (um vom Auslande nicht zu sprechen), worin der Autor festen Fuss gefasst hat, seit Jahrhunderten. Nur schüchtern darf man auf das sich beziehen, was Köne in seiner neuesten Schulausgabe (Münster, 1841) darüber gesagt hat. Aber schon Hänle traf das Rechte mit seinem im Auszuge (Frkft. a. M. 1803), wenn auch die Ausführung jetzt ganz anders ausfallen müsste. Höchstens bei *Phädri fabulae* hat man an eine Auswahl sich gewöhnt; doch glaubt man immer noch, der philologischen Ehre wegen, lieber den ganzen Autor Schülern geben zu müssen; man meint ja leicht die der Jugend schädlichen Obscönitäten überschlagen zu können.

Diese wenigen Thatsachen werden hinreichen, um zu beweisen, dass der Gegenstand einer wiederholten Erörterung werth ist, um unter Lehrern und Behörden Verständigungen und Einklang zu bringen. Er ist so wichtig und tief eingreifend in unser höheres Schulwesen und unsere ganze höhere Bildung, dass er, in allem Ernst, zu einer Preisaufgabe für Regierungen sich eignete, und dass die Akademieen der Wissenschaften sich nicht herabsetzen würden, wenn auch sie ihr Scherflein dazu beitrügen, da sie doch sonst oft ganz untergeordnete Themata behandeln. (Hierbei wird aber Verwahrung gegen den Verdacht eingelegt, als ob die Wissenschaft herabgewürdiget werden sollte.)

Nachdem mit natürlichem Instinkte die Schulen historische Stoffe und derartige Autoren zunächst in den Unter- und Mit-

tel-Classen gehandhabt hatten, hat man in neuester Zeit nach Stylgattungen die ab- und aufsteigende Folge der alten Autoren festsetzen wollen, so dass Historisches und Episches vorhergehen, dann Oratorisches und Lyrisches (Elegisches) folgen und Philosophisches und Dramatisches den Beschluss machen soll. Man beruft sich auf das Zusammenfallen der historischen Genesis dieser Gegenstände mit der Genesis des jugendlichen Geistes. Wenn ein solcher Canon mit hinreichendem Grunde aufgefunden worden zu sein scheint und die Zustimmung der Denkenden und Erfahrenen erhalten hat, so bemächtiget man sich des neuen Panieres, um es weiter aufzupflanzen und darnach das Bestehende zu regeln. Dabei laufen aber allerlei Missverständnisse unter, und es möchte daher geeignet sein, da der rubricirte Gegenstand so vielerlei Rücksichten darbietet, dieselben alle der Reihe nach zur öffentlichen Besprechung und Erläuterung zu bringen. Dadurch würde sich dasjenige gestalten, was Hr. Hofr. Thiersch als Gemeinsames für den Lehrplan der deutschen Gymnasien festgesetzt und allmählig angebahnt wünschte, auf der Versammlung der Philologen zu Gotha. Es lässt sich auch nicht läugnen, dass die Gymnasien, mit mehr oder weniger Bewusstsein, die ganze angegebene Folge, nur nicht eben gerade so ausgedrückt, bisher befolgt haben. Ferner mag bemerkt werden, dass die Freunde dieses Canon's ihn wohl auch nur im Ganzen mit dem Hauptstoffe der Lectüre vereinbart wünschen, so dass cum grano salis zu verfahren wäre. Denn eine ausschliessliche Anwendung würde den Homer in die III., den Pindar in die II. und den Sophocles in die I., oder Tacitus und Thucydites in die III., die Reden des Demosthenes und Cicero in die II. und Cicero's Lälius in die erste versetzen. *) Es ist auch vorgekommen, dass man für die drei obersten Classen abgestuft wünschte, in III. historisches und Episches, in II. Philosophisches und Elegisches, in I. Oratorisches, Lyrisches und Dramatisches. Dass Sophocles in der I. gelesen wird, darf man als ausgemacht überall annehmen; aber es gibt Anstalten (wer sollte es glauben?) und sogar in Preussen (es stehet in Programmen deutlich zu lesen), wo die lyrischen Stücke der griechischen Tragiker entweder ganz überschlagen oder doch nur in deutscher Uebersetzung vom Lehrer vorgelesen werden. Wo diess freilich geschiehet, da wird der Canon vielfach anders modificirt werden müssen, und aus solchen Beispielen erhellet eben, dass eine Menge Vor-

*) Es sind hierbei 8 einjährige Classen als Minimum des ganzen Gymnasiums angenommen, und VIII. — 1 von unten nach oben gezählt worden, wie Alles diess naturgemäss meist in Süddeutschland statt findet. Die preussischen Gymnasien suchen sich allmählig auch diese Einrichtung und Ausdehnung zu geben, haben sie aber noch nicht, am wenigsten durchgängig.

fragen noch erlediget werden müssen, ehe der rubricirte Gegenstand Erledigung finden kann und auf allgemeine Anerkennung rechnen darf. Ganz und gar nicht eingerechnet sind dabei die Territorialstreitigkeiten, die das Gymnasium mit der Universität hat, welche noch jetzt gar oft über Grenzverletzung klagt, ohne dass je ein Compromiss möglich werden wird, zumal da Länder, welche keine Universitäten besitzen, ihre Gymnasien voller ausgestattet wünschen, als es geschiehet, wo Universitäten bestehen. Aber die Grenze muss festgesetzt sein, wenn man von da die Entfernungen nach Innen messen und regeln will. Ferner muss die Zeit feststehen, die überhaupt nach Jahren auf Gymnasialstudien verwendet wird, und die den classischen Studien in jeder Classe gewidmet ist. Ja sogar die Methode, nach welcher der deutsche Sprachunterricht in den unteren und oberen Classen ertheilt wird, hat Einfluss auf die classischen Studien, welche bisher leider! immer noch jetzt eine Menge von Nebendingen erläutern mussten, die eigentlich anders wohin gehören, zumal, wenn man die sogenannten Realien oder wissenschaftlichen Fächer in besonderen Stunden erledigen will.

Wenn nun aber auch der aufgestellte Canon durchgeführt werden soll und kann, so darf es eben wohl nur im Allgemeinen geschehen, und Didactisches muss schon früh das Epische und Historische begleiten. Lässt sich ja doch sogar das Oratorische nicht aus den Historikern verbannen. Es wäre daher sehr zu wünschen, dass ein solcher Plan der Wahl und Folge der alten Autoren aufgestellt würde, und zwar zuerst um nur Factisches vor sich zu haben, nach den verschiedenen bestehenden Vorschriften und Gesetzgebungen oder Gewohnheiten einzelner deutscher Länder. Daran müssten sich die einzelnen Ansichten der Gelehrten schliessen, die in älterer und neuerer Zeit über einzelne Autoren oder ganze Suiten gesprochen haben. Eine einfache Zusammenstellung des Materiales würde schon sehr verdienstlich sein und die Basis zu einer Revision des ganzen Gegenstandes bilden, ohne welche eben allgemeine Ansichten nur wieder verschwimmen, zumal wenn nothwendige Nebenfragen dabei ganz unberücksichtiget bleiben. Das altclassische Studium wird extensiv jetzt in den Gymnasien nach allen Seiten so hart bedrängt, dass es wohl thut, wenn es all seine intensiven Kräfte aufbietet, um dem Andrange Unverständiger zu widerstehen. Dabei lässt es sich aber auch nicht läugnen, dass mancher Pedantismus herrscht und Mangel an Methode, welcher gleichfalls entfernt werden muss, wenn die classischen Studien ihr wohlgegründetes Ansehen selbst gegen Gewogene rechtfertigen wollen.

Möchten diese Zeilen Allen, die im Stande sind, hierzu Beiträge zu liefern, Veranlassung geben, sich darüber hören zu lassen, wo und wie es immer sei.

In den „neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik," welche zu Leipzig erscheinen, hat ein Ungenannter Bd. 42. Hft. 2. 1844. S. 190 f. Mittheilungen über den „provisorischen Lehrplan" für die neuorganisirten Gymnasien des Herzogthums Nassau gemacht, angeblich nach den „Mittheilungen in der Zeitschrift für Alterthumswissensehaft 1844. Nr. 72." Diese letztern Mittheilungen hat der Unterzeichnete zufällig noch nicht eingesehen. Aber da der ungenannte Ref. in den Leipz. Jahrbüchern einen Tadel nach seiner eigenen Ansicht daran knüpft; so fühlt sich der Unterzeichnete veranlasst, die erforderliche Berichtigung darauf folgen zu lassen. Wenn es auch scheinen könnte und nicht widersprochen werden soll, als ob gerade der Unterzeichnete besondere Veranlassung haben und nehmen müsste, den die altclassische Bildung „betreffenden Theil" dieses provisorischen Lehrplanes" zu vertreten, nach der besonderen Art und Weise, wie er zu Stande kam; so fühlt derselbe sich doch auch veranlasst, zu erklären, dass er, von jeher ein Freund des Lichtes und der Oeffentlichkeit, welcher er sich nie entzogen hat, sich nur berufen fühlt, ein Zeugniss für die Wahrheit abzulegen, ohne von irgend einer Staatsbehörde dazu beauftragt worden zu sein. Inwiefern der betreffende Lehrplan einstweilen von der Behörde (Veranlassung kann dem Publikum gleichgültig sein) nur für „provisorisch" erklärt wurde, und alle Gymnasien und Pädagogien des Landes die Aufforderung erhielten, Erfahrungen und Ansichten der Lehrer darüber einzusenden; ist dem wissenschaftlichen Gewissen jedes Lehrers volle Genüge geschehen. Der Leipziger Ref. gestehet nun zu: „An der getroffenen Wahl der zu lesenden Schriftsteller erkennt man übrigens leicht, dass für die oberen Classen die geistige Ausbildung der Schüler an Stoff und Inhalt der besten lateinischen und griechischen Schriftsteller zur Hauptaufgabe gemacht und darum das öffentl. Lesen und Erklären aller dieser Schriften vorgeschrieben ist." Sofort wird aber tadelnd hinzugefügt: „Die geistige Ausbildung der Schüler an der Form der alten Sprachen aber ist wenigstens nicht als klare und bestimmt geordnete Aufgabe hingestellt, weil sonst die Schriftsteller nach stylistischen Grundsätzen gewählt und für die die drei obersten Classen so abgestuft sein würden, dass für Tertia historische und epische, für Secunda philosophische und elegische, für Prima oratorische, lyrische und dramatische Schriftwerke den Hauptstoff des Unterrichts bildeten." Diese Abstufung ist seit Jahrhunderten instinctmässig durch alle Gymnasien hindurch gegangen. Der Hofr. Thiersch zu München hat noch besonders in den gedruckten „Verhandlungen der dritten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Gotha 1840" S. 37 unter seinen Thesen" was statt eines allgemeinen Schulplanes (für deutsche Gelehrtenschulen) zu wünschen sei" Nr. 7. Folgendes aufgestellt: „Naturgemässer und innerlich verbundener Hang der classischen Lesung auf

Gymnasien, so dass bei den Dichtern man von den Epikern zu den Lyrikern, von diesen zu den Dramatikern gelangt, bei den Prosaikern von den Geschichtschreibern zu den Rednern, von diesen zu den Philosophen, wie es der Hauptsache nach in den Baierischen Gymnasien eingeführt sei.“ Aehnliche Grundsätze hat der Herausgeber der „Päd. Revue“ theils theorethisch an vielen Orten anerkannt, theils practisch in seinen „deutschen Lehr-Büchern, als naturgemäss ausgeführt. Wenn nun aber irgend ein Missverständniss dieses naturgemässen Canon's bei dem Leipz. Refer. eingetreten sein sollte; so wird die vorstehende wörtliche parallele Mittheilung zur Aufhellung führen können. Ist der ungenannte Ref. ein Nassauischer Gymnasial-Lehrer, so hatte er Ermächtigung und Verpflichtung, sein Gutachten abzugeben. Ob ich in den mir amtlich vorliegenden sämmtlichen Gutachten Aehnliches finde, glaube ich öffentlich nicht sofort sagen zu dürfen, eben weil es amtlich sein würde. Aber der Ref. stehet mit sich selbst in einem argen Widerspruche. Vorher führt er nämlich die in dem provisorischen Lehrplane vorgeschriebenen Autoren an. Daselbst erscheint für Cl. IV. *Xenoph. Anab. Lucian.* (diese Allgemeinheit deutet also wohl auf eine gute Auswahl) *Hom. Odyss.* Warum des Lateinischen hier keine Erwähnung geschiehet, ist nicht abzusehen. Die Originalverfügung hat buchstäblich: „Lesen leichterer Stücke aus Livius, Cicero, Ovid und Virgil.“ Indessen der Ref. hält sich an die drei obersten Classen. Daselbst führt er für III. selbst an: „Livius leichtere Reden und Briefe Ciceros, Sallust, Ovid. Metam; Virg. Aen. et Eclog., Xenoph. Cyrop. Lucian, Hom. Odyss.“ Ist denn nun aber in III. Livius und Sall. und Xenoph. Cyrop. nicht historisch, und *Ov. Met.* und *Virg. Aen.* und *Hom. Odyss.* nicht episch? Ein solcher Tadler hat es sich selber zuzuschreiben, wenn man ihn unbegreiflich findet. Ferner führt der Ref. für Cl. II. selbst an: „schwerere Reden und Briefe und leichte philosophische Schriften *Cicero's* Quinctil. lib. X., Virg. Georg., Horat. Od., einzelne Elegieen von Tibull und Properz, Xenoph. Memorabl., leichte Dialoge Platon's, Herodot, auserlesene Biographieen Plutarchs, Hom. Ilias, Theocrit. und Euripides.“ Erstlich theilt der Referent nicht genau Alles mit; dem Unterz. ist nicht klar, ob aus Mangelhaftigkeit seiner Quelle. In der amtlichen Designation befindet sich ganz genau noch die übergegangene“ „*Anthol. Gr.*“ und bei Theocrit stehet ausdrücklich „mit Auswahl.“ Nun wollen wir den Canon des Ref. anlegen. Sind die „leichten philosophischen Schriften Cicero's, Xenoph. Mem. und Dialoge Platon's“ nicht philosophisch? Ist Quinctil lib. X. nicht wenigstens didactisch, folglich wohl auch philosophisch? Was das „Elegische“ betrifft, so wird man doch *Propert* und *Tibull*, dazu rechnen dürfen? Eingerechnet muss auch die „Anthol. Gr.“ hier werden die der Ref. ganz übergangen hat. Für

I. führt der Ref. selbst an: „grössere oratorische, rhetorische und philosophische Schriften Cicerô's, Tacitus, Horat, Sat. u. Epist., Comoed. plaut, (Capt., Trin., Mil. glor.) Platon dial. (Men., Phaed, Protag.), die ersten Bücher des Thucyd., Demosth. oratt. Philipp., Sophocles. „Nun der Canon des Ref. für Prima. Sind die „grösseren oratorischen Schriften Cicero's“ nicht „oratorisch,“ nicht „Demosthenes?“ Ist *Plautus* und *Sophocles* nicht „dramatisch?“ Ist in beiden Dichtern nicht ein „lyrisches“ Element? — Ausdrücklich ist aber noch im Lehrplane erwähnt, und Ref. führt es getreulich an: „die für jede Classe vorgeschriebenen Schriften sollen vorherrschend statarisch erklärt, und die der vorhergehenden Classe zum cursorischen Lesen gebraucht worden.“ Darnach möchte sich noch manche Ausbeute für den Canon des Ref. finden lassen. — Es thut mir leid, dass ich gestehen muss, beim ersten Anblicke solcher offenen Selbstwiderlegungen kaum meinen Augen getraut zu haben. Was ich auch nicht angeführt finde, aber, zur Steuer der Wahrheit, hier öffentl. erwähnen muss, ist, dass in dem ursprünglichen Erlasse des herzogl. Staatsministeriums die „classische Bildung“ als ein Haupt-Ingrediens der Aufgabe für die Gymnasien ausdrücklich und namentlich angeführt war. Dem Principe der Oeffentlichkeit huldigend, gebe ich gern zu, dass nicht blos das „Gewordene,“ sondern auch das „Werdende“ der Beurtheilung sich unterwerfen muss. Zur Beruhigung des betreffenden Ref. füge ich aber bei, dass der erwähnte Canon, und zwar in seiner Ursprünglichkeit und diplomatischen Genauigkeit, bei der betreff. Staatsbehörde in meinen amtlichen Vorlagen genügend erwähnt und zur Anwendung empfohlen worden ist, noch ehe des Ref. öffentliche Beurtheilung erschien. — Bei der Unvollständigkeit und Unrichtigkeit, welche sich für die öffentl. Mittheilungen über den Lehrplan der nass. Gymnasien eingeschlichen haben, möchte eine genaue notenmässige Darstellung für das theilnehmende Publicum doppelt erforderlich sein; ich erachte es für meine Pflicht, sie baldigst zu geben.

Idstein, 26. März, 1845.

Dr. Friedemann.
Herz. Nass. Oberschulrath.

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Scholastik und Culturpolitik etc.

Reden und Aufsätze. Ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik und Philologie von Dr. Ludwig *Döderlein*. Erlangen bei F. Enke. 1843. 8. VIII u. 404 S.

Wenn man auf den Gymnasial - Programmen die Ankündigung der zu haltenden Gelegenheitsreden liest, so fühlt man sich nicht selten veranlasst, über die Zweckmässigkeit des Thema's die Achseln zu zucken, und man wird erst dann zu einer billigen Beurtheilung gestimmt sein, wenn man schon selbst die Erfahrung gemacht hat, wie schwer es ist, die zum Bereich der Gymnasialpädagogik gehörenden Gegenstände vor einem grösseren und gemischten Publicum so zu behandeln, dass man einerseits dem Vorwurf der Alltäglichkeit entgeht und andererseits den an einen feierlichen Redeact zu stellenden Anforderungen Genüge leistet. Je häufiger Lehrer durch diese Schwierigkeiten veranlasst werden, zwar interessante, aber der Veranlassung der Schulfeier fern liegende Gegenstände zu wählen, um so mehr Beachtung verdienen die anspruchslosen natürlichen und kernhaften Reden, welche Herr Döderlein seit einer Reihe von Jahren am Schlusse jedes Schuljahres mit stets wachsendem Interesse das Erlanger Publikum gehalten hat. Wenn wir kein Bedenken tragen, diesen Reden eine Art von Meistergültigkeit zuzuerkennen, so gründen wir dieses Urtheil nicht sowohl auf die würdigen und edlen Ansichten, welche der Herr Verfasser über die Aufgabe der Gymnasialbildung überhaupt ausspricht, denn hierüber lässt sich h. z. T. kaum mehr etwas Neues sagen, sondern vorzugsweise auf den sichern Tact, mit welchem er den Schülern und erwachsenen Zuhörern die Erlebnisse des abgelaufenen Jahres vor die Seele führt, auf die ehrende Anerkennung, welche den Fortschritten und dem guten Benehmen der Schüler gezollt, und den eben so gemessenen Tadel, welcher über die hervorgetretenen verkehrten Richtungen ausgesprochen wird. Diese Oeffentlichkeit und Offenheit der Rechenschaft über das, was die Lehrer angestrebt und wirklich erreicht haben, die Bezeichnung der Hindernisse, welche diesen Knaben von Seiten der Schüler oder der Eltern entgegengesetzt werden, das psychologisch wohl berechnete, nicht im Mindesten vermeidende Losgehen auf die zu bekämpfenden Vorurtheile und verkehrte Richtungen, das Aufsteigen von dem speciellen Falle zu allgemeinen Betrachtungen

über die erfreulichen oder unerfreulichen Erscheinungen der Zeit, der sittliche und religiöse Ernst, von dem das Ganze getragen ist, das alles sind hervorstechende Eigenschaften dieser Idee, welche ihre Einwirkung auf die unmittelbar betheiligten Schüler und Eltern nicht verfehlen konnten, und auch entfernter stehende Lehrer, denen die Erziehung und Bildung der Jugend am Herzen liegt, mächtig anziehen.

Einige Beispiele werden die Gesinnung des Redners am deutlichsten darlegen. Hören wir ihn (p. 21.) über die verderbliche und die löbliche Schwärmerei der Jugend sprechen. „Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, dass mit der verderblichen Schwärmerei, gegen welche eine Schulanstalt zu kämpfen hat, nicht blos die Neigung zu grobsinnlichen Genüssen angedeutet werde. Wir erkennen es dankbar als einen besondern Segen an, dass uns ein solcher Kampf erspart ist. — Die feinere Schwärmerei, welche ich hier andeute, ist kein so kräftiges Gift, wie das vorige, wirkt langsamer und heimlicher und hindert mehr die Entwickelung der Kräfte, als dass es die vorhandene Kraft zerstörte. Es ist jener Mangel an Strenge, die der Geist gegen sich selbst üben soll. Denn der menschliche Geist ist flüchtiger Natur und würde in unendliche Breite verfliessen, wenn nicht Nöthigung von aussen oder Entschluss von innen seinem Kern Ufer gebe und ihm den Weg zu Einem Ziele, zu seinem Ziele zeigte. Je weniger aber das Alter des Knaben und des Jünglings von äusserem Zwang beengt wird oder zu festem, klarem Willen erstarkt ist, desto leichter wird da die Gefahr jener ungebührlichen Ausbreitung sein. Soll ich das Lied mit einem andern Namen nennen, so ist es die Zerstörungssucht. Diese tadelnswerthe Neigung zeigt sich nicht blos in der Scheu vor Selbstthätigkeit des Geistes, nicht blos in dem unwiderstehlichen Zug nach dem Tanzplatz, dem Theater, den Neuigkeiten des Tages. Nein, wie die Sünden und Fehler alle, schleicht sie unter der Maske der Tugend sich ein und tritt als Thätigkeit und Arbeitsamkeit auf. Wen sie in ihrer Gewalt hat, dem ist es nicht weiter darum zu thun, dem von Natur beweglichen Geiste Festigkeit zu geben, er setzt voraus, dass dieses im Uebermaas schon vorhanden sei, und sieht nur allein oder vor allem, was ihn bewege oder errege, oder — um dem eigentlichen Ausdruck zu gebrauchen — was ihn kitzele. Dies verwöhnende und entkräftende Treiben verräth und verdammt und straft sich selbst durch einen weichlichen Ekel vor allem, was dieses Reizes entbehrt und Anstrengung fordert, ohne gleichzeitig Ersatz zu bieten durch Vergnügen und Erholung. Gegen diese Verzärtelung und Schwäche des Geistes und des dem Geiste verbündeten Charakters, eine Schwäche, welche im glücklichsten Fall bei einer widerwärtigen, oft lächerlichen Empfindelei stehen bleibt, sind im Kreis der Schule theils diejenigen Wissenschaften, welche uns zur Beschäftigung der Schulen angewiesen sind,

theils der Ernst der Schulzucht die einzigen Gegenmittel, deren Anwendung nicht leicht zu früh beginnen kann. Es ist uns nicht unbekannt, wie manchem Tadel beides in der öffentlichen Meinung ausgesetzt ist, und wie Vielen das, was wir Ordnung nennen, als Pedanterien, das, was wir für Ernst halten, als Rigorismus erscheint. — Dass die Schulzucht die Freiheit der Jugend beschränkt, wollen wir keinen Hehl haben. Denn die Freiheit, sagt ein grosser Menschenkenner, ist eine gute Kost, aber sie verlangt auch einen guten Magen um verdaut zu werden. Nie werden wir uns mit den wohlklingenden Ansichten derjenigen befreunden, welche glauben, dass der Mensch nur durch Freiheit zur Freiheit angeleitet werden könne. Er muss erst gewöhnt werden, das zu üben, was er soll; wenn man nicht etwa seine Menschenliebe durch den Glauben zeigen will, dass das Kind von der Wiege an freiwillig nur das Rechte wolle, und der Zug zum Bösen nicht in ihm liege, sondern durch äussere Umstände und Erziehung erst in sein Herz hineingebracht werde, eine Täuschung, welche zu enthüllen unsere Glaubenslehre und die alltägliche Erfahrung von Reifern lehrt. Jene Beschränkungen der jugendlichen Freiheit, so unbequem sie für den Beschränkten, so undankbar sie für den Beschränker sind, zeigen ihre wohlthätigen Folgen früh genug. Dass die allgemeine Ordnung ohne welche keine Gesellschaft bestehen kann, durch sie erhalten wird, ist zwar ihr nächster, aber nicht ihr höchster Gewinn. Vor allem dient sie zur Stärkung des Charakters. Wie im grossen Menschenleben das Unglück und die Leidenserfahrungen den Menschen zu einem kräftigen Selbstbewusstsein bilden, und wie der römische Weltweise den Menschen unglücklich nennt, der nie unglücklich war, ähnlich wieder im kleinen Kreis jene Selbstversagungen, die dem Knaben zugemuthet, jene Selbstüberwindungen, die ihm auferlegt werden, denn wer will läugnen, dass Körper, Geist und Herz nicht besser und nicht anders geübt und gestärkt werden, als durch Kampf und Widerstand? und wer wird verkennen, dass kein Kampf schwerer ist, als der gegen sich selbst und sein eigenes Gelüsten? Ja, je weniger der Mensch *darf* was er will, desto besser *weiss* er was er will. Und glaube nur niemand, dass er um so maasloser die neugewonnene Freiheit missbrauche, je mehr er sie vorher entbehrte. Die Tugend ist eine Gewöhnung zum Guten, und wie die Gewohnheit des Menschen Amme ist, so wird er sie auch nicht öfter verstossen, als ihr treu bleiben. Und man zähle nur die Beispiele, ob Kinder und Zöglinge aus allzustrenger Zucht öfter missrathen sind, als jene aus allzumilder Pflege! Dagegen mit dem nämlichen Eifer, mit welchem wir jenem der Strenge gegen sich selbst und dem Ernste abholden Wesen, der verderblichen Schwärmerei, entgegen zu wirken suchen, mit dem nämlichen dürfen und müssen wir die wohlthätige Schwärmerei des jugendlichen Gemüthes zu befördern suchen. Ich meine die

Entzündbarkeit des Gemüths für alles Grosse und Schöne, oder die Fähigkeit zur Liebe und zur Begeisterung. Es ist der Natur angemessen, dass diese Neigung mit den Mannesjahren erst sich mässigt und in dem spätern Alter in besonnene Ruhe übergeht, bei manchen selbst bis zur Kälte erstarrt. Denn eben jene Begeisterung ist selten ohne alle Zuthat von Irrthum und von Täuschung, woraus erst die Zeit, die Erfahrung und die Kenntniss der Schattenseite des Lebens befreit, aber von einem Irrthum, der dem Herzen zur Ehre gereicht. Denn die Begeisterung ist eine blinde Bewunderung. Aber das ist es, was hellsehende und grossherzige Männer als den Krebsschaden, nicht unserer Jugend, wie unseres Jahrhunderts beklagen, die Entwöhnung von der Veränderung. Denn die Veränderung, die Mutter der Liebe, der Freundschaft, der Andacht, ist die Zauberkraft, durch welche das menschliche Herz die engen Schranken des Traumes und der Zeit vergisst und mit einem Gefühl der Verklärung weit wird, weit genug, um die Welt in sich aufzunehmen, und der Gottheit sich nahe zu fühlen. Armer Mensch, wer dies Gefühl nur vom Hörensagen kennt, noch ärmer, wer es höhnt, und, um den Ausdruck eines vaterländischen Denkers zu gebrauchen, von dem Enthusiasmus der Niederträchtigkeit beseelt wird. Dem Gefühle des Mannes ziemt weise und ruhige Besonnenheit und Ueberlegung, weil aus seinen Gefühlen auch Thaten werden, aber dem Knaben und dem Jünglinge bleibe jene unschuldige Schwärmerei des Herzens bewahrt und gegönnt, welche ihm das Wirkliche zum Traume macht, um die gemeine Deutlichkeit der Dinge den goldnen Traum der Morgenröthe windend."

An diese treffliche Characterisirung eines weit verbreiteten Gebrechens unserer Zeit reiht es sich schön an, wenn Herr D. unter den versus memoriales, die er in seiner Aristologie *) für den Vortrag der Poetik und Rhetorik (Jahresbericht der K. Studienanstalt zu Erlangen 1842) seinen Schülern theils als Proben der verschiedenen Metra, theils wegen ihres sententiösen Gehaltes mittheilt, als Beispiel der Choliamben aus Martial den „Athaumast" aufführt:

Ut bene loquatur sentiatque Mamercus,
Efficere nullis, Aule, moribus possis;
Rubiginosis cuncta dentibus rodit.
Hominem malignum forsan esse tu credas?
Ego esse miserum credo, cui placet nemo.

Eine sehr beherzigenswerthe Frage wird in der vierten Rede abgehandelt; über die Zweckmässigkeit der Preise. Herr D.

*) Wir haben in einem der frühern Hefte dieser Zeitschrift (Sept. p. 238) unsern Zweifel ausgesprochen, ob wir hier eine vox hybrida nach der Analogie von moroculus, zusammengesetzt aus arista und λέγω, entsprechend unserem „Aehrenlese," zu erkennen haben, oder ein neues griechisches Wort.

beschreibt aus der Erinnerung seiner eigenen Jugendjahre den Eindruck, welchen die früher unbekannte Einrichtung der Prämienvertheilung bei den Zöglingen von Schulpforta machte. Der hochgeachtete Vorsteher der Anstalt, Ilgen, versammelte die sämmtlichen Schüler, eröffnete ihnen mit ungewöhnlichem Ernst, ja fast mit Kummer, dass von nun an Prämien vertheilt werden sollten, und schloss mit den Worten: „es scheint, dass der gute Ruf unserer Schule im Lande sinkt; sonst würde die weise Landesregierung nicht nöthig gefunden haben, euren Fleiss durch Versprechen von Belohnungen anzufeuern! Das schien ehemals nicht nöthig: so mögt ihr denn nun euren Eifer verdoppeln, um zu beweisen, dass ihr diese, wenn auch schonende, doch immer empfindliche Züchtigung nicht verdient habet oder nicht ferner verdienen wollet.“ Herr D. hat aber dieser Jugend-Antipathie nicht so weit Raum gegeben, dass er sich dadurch zu einem Widerstreben gegen die auch auf dem Erlanger Gymnasium bestehende Einrichtung hätte bestimmen lassen: er richtet vielmehr sein Augenmerk darauf, die damit verbundenen Gefahren zu beseitigen. Diese Gefahren bestehen nicht sowohl in der Verleitung zum groben Eigennutz, denn man hat wohl überall Sinn und Tact genug, nur solche Gaben zu wählen, welche einzig unter der Voraussetzung erfreuen und mithin belohnen, dass eine innere Freude an den Gegenständen des Fleisses vorhanden war. Der gefährliche Missverstand und in dessen Gefolge ein verderblicher Missbrauch liegt vielmehr in der Aufregung des Ehrtriebes. Aber eben hierin ist klare Einsicht und grosse Vorsicht nöthig. Die Ehrliebe will wie eine zarte Pflanze gepflegt sein, der Ehrgeiz muss wie ein wucherndes Unkraut ausgerottet werden.“ Ja, wenn der Zweck das Mittel heiligt, und der Wettläufer nach dem einen, nächsten Ziele blickt und weder rückwärts noch über das Ziel hinaus, und es um jeden Preis erreichen will, dann gibt es kein einwirksameres Zauberwort als jene Ehre, um dem Strebenden fast übermenschliche Kräfte zu verleihen. Jedes Jahrhundert weist Männer auf, welche die Mittelmässigkeit und Dunkelheit, zu der ihre Geburt sie verdammt zu haben schien, nicht ertragen konnten, und Ruhe, Genuss, das Leben selbst verachtend, nur aufwärts, vorwärts strebten, bis sie ihr Ziel erreicht hatten, wie ein Stern in der Nacht zu glänzen. Warum soll ich den einen Cäsar nennen, der nur kräftiger und unumwundener aussprach, was die Tausende seiner Sinnesverwandten nur unbewusst befolgten oder feig verhehlten, dass es nämlich unerträglich sei, der zweite zu sein? Das war und ist die Sittenlehre der Heiden, und auch der edelsten unter ihnen der Griechen. — Dass der Ehrgeiz, dieser vornehmere, glänzendere Naturtrieb der Menschen nicht mit dem Heidenthum zu Grabe gegangen, das lehren die Jahrhunderte und jeder neue Tag; ob er aber unter dem Menschengeschlecht auch nur seltener geworden als sonst, seit das Hei-

denthum gestürzt ist? wer kennt die Geschichte der Zeiten und wer durchschaut die Falten des Herzens genug, um darüber ein entscheidendes Urtheil zu wagen. Genug für uns, dass nach der Lehre, von deren göttlicher Beglaubigung jeder irdische Zweifel schweigt, der Ehrgeiz der bei den Heiden unter den Tugenden zählte, an den Christen ein Fehler; was sag ich Fehler? dass der eigentliche Ehrzeiz für den wahren Christen der Urgrund der Sünde wie der Hochmuth die Thorheit aller Thorheiten ist. Was frommt dem unnützen Knechte, der des Ruhmes an Gott ermangelt, alle Ehre wie Ruhm bei den Menschen? Oder ist es etwa Frömmelei, wenn wir glauben, dass alles Gute nur von oben kömmt, und dass der Mensch nur in dem Maass wahrhaft frei und fromm heissen kann, in welchem er sich bei allem Guten, was er vollbringt, als Gottes Werkzeug fühlt? — Dem Christen ist hienieden nicht jene Seligkeit des Pythagoras beschieden, die ihn über Furcht und Wunsch hinweghebt und das Leben mit gottähnlicher Ruhe betrachten lässt; er soll ringen und kämpfen, soll hoffen und fürchten, mehr als irgend ein Held Griechenlands oder Feind gekämpft hat, aber — das ist das grosse Unterscheidungszeichen, gleichsam das Ordenszeichen des christlichen Kämpfers — er soll und will nicht zunächst seinem Mitkämpfer voraneilen, sondern blos seinem Ziele zueilen. Denn wer mit ihm und neben ihm vorwärts strebt, der ist sein Gegner nicht; sein Kampfrichter hat nicht einen oder wenige Preise auszutheilen, er hält für jeden, der das Ziel früher oder später erreicht, eine Siegespalme bereit. So lange der Ruhm ein wahres Gut und der Ehrgeiz eine Tugend hiess, so lange forderte die Pflicht, den Gegner nur nicht durch unerlaubte Mittel zu überholen, und der Edelmuth verbot, den überholten Gegner durch Hohn und Triumphgeschrei zu kränken; der christliche Kämpfer hingegen reicht dem schwächern, zurückbleibenden Mitkämpfer die Hand und führt ihn selbst dem Ziele zu. Nur zu diesem Zweck sieht er nach seinem mitstrebenden Nebenmann, sonst unverwandt blos nach dem Ziele. Das gebietet ihm die Liebe, deren Todfeind der Ehrgeiz ist, nicht ein Feind mit endlichen derben Waffen, wie der Hass und der Krieg. Der Ehrgeiz ist nur etwas kräftiger an Geist und Gliedern und schöner vom Angesicht als sein Sohn, das verachtete Scheusal aller Völker und aller Zeiten, der Neid, sonst ihm an Gesinnung ähnlich und seines Sohnes Lehrer. Wer dem Ehrgeiz in seinem Herzen einen Platz einräumt, der nimmt auch den Neid unvermerkt und ahndungslos mit auf. Dieser nagt an dem Herzen mit seinem Giftzahn, während sein Vater nur mit Ungestüm vorwärts stürmt."

Die Maassregeln, durch welche diesem gefährlichen Ehrtrieb entgegengearbeitet werden soll, bestehen darin, dass der Lehrer die Inhaber der Plätze und die Preisträger nicht unvorsichtig überhebt, und seine Schätzung und Liebe des Schülers nicht

davon einzig oder vorzüglich abhängig macht, so dass der ganze Wettstreit mehr als ein harmloses Wettspiel erscheint. Desswegen werden auch die Preise mit möglichst wenig Gepränge ertheilt, und auf alle Weise dem Glauben vorgebeugt, als würden die Verdienste der Schüler belohnt. Anstatt des Ehrgeizes wird dagegen auf die Thätigkeit dreier Kräfte gezählt: auf die Ehrliebe, auf die Liebe zur Sache und auf die Liebe zum Lehrer.

Ein eben so zeitgemässes, von Lehrern und Schülern so oft missverstandenes Thema behandelt die zehnte Rede: wie die Schule den Freiheitsinn der Schüler nähren könne und solle. „Man glaube nur nicht, dass durch Strenge, durch Verbote, durch Einschränkungen der Geist sich niederdrücken lasse. Von dem Palmbaum sagt man, dass er um so kräftiger wachse, wenn eine Belastung sein Wachsthum zu hemmen drohe. Auch der Mensch erstarkt nur durch Kampf und Entbehrungen, und die Geschichte erzählt von keinem grossen Mann, der schon in seiner Bildungszeit alles kannte und durfte, was er wollte. Aber sehr verschieden ist die Wirkung, die ein Verbot und die ein Befehl auf das freisinnige Gemüth macht. Dem Verbot fügt es sich leichter, weil es einem Naturereigniss gleicht, welches mit eiserner Nothwendigkeit den Willen fesselt; wogegen der Befehl sich durchaus an den Willen richtet und das Freiheitsgefühl herausfordert zum Widerstand. Denn mit Flammenzügen ist es in jeder freien Brust geschrieben, dass der Mensch zwar genöthigt werden kann alles zu dulden und zu leiden, dass aber keine Macht der Welt ihn zwingen kann, etwas zu thun. Der freie Mann leidet eben so wie der Sclave, was er leiden muss, aber er thut nur, was er thun will. Es ist eine unschätzbare Wohlthat und gleichsam die Vorberufung unseres göttlichen Berufes zu Freiheit, dass kein Tyrann dem freien Mann mit keinen Folterqualen auch nur ein armes Wörtlein abzwingen kann. Solche Betrachtung schreibt dem Erzieher die goldene Regel vor, dass er wohl viel verbieten darf, aber so wenig als möglich befehlen soll. Wir sind daher wohl eingedenk, nicht als ob wir durch häufig erfahrene Widersetzlichkeit eingeschüchtert wären, oder als ob wir jenem Zeitgeist uns fügen wollten, der die Jugend vom Gehorsam zu entwöhnen bemüht ist: aber des Nothwendigen, was gleichwohl zu befehlen ist, sehen wir so viel, dass es des weniger nöthigen Befehlens, etwa um die Schüler im blinden Gehorsam zu üben, keineswegs bedarf.“

In der zwölften Rede werden drei mit der heutzutag allgemein herrschenden Tendenz nach Emancipation zusammenhängende verkehrte Richtungen der Jugend bekämpft: die *Misologie*, *Praecocität* und *Plebejität*. Unter Misologie versteht unser Redner nicht Verachtung der Geistesbildung überhaupt, sondern die Abneigung, den Geist durch Wissenschaften, durch Studien, durch Bücher zu bilden,

das vornehme Herabsehen auf das Erbtheil der Jahrtausende, die Scheu vor der mit Aneignung derselben verbundenen Mühe, das Schöpfen aus der frischen Quelle des Lebens. Auf vorzügliche Weise charackterisirt Herr D. diese Verkehrtheit durch eine Erzählung Göthes (bei J. Falke über Göthe p. 104); „Neulich besuchte mich ein junger Mann, ich konnte ihn kaum über 19 Jahre schätzen. Dieser versicherte mich in allem Ernste, er habe nunmehr mit sich abgeschlossen, und da er wisse, worauf es eigentlich ankomme, so wolle er künftig so wenig als möglich lesen, dagegen aber in gesellschaftlichen Kreisen seine Weltansichten selbstständig zu entwickeln suchen, ohne sich durch fremde Sprachen, Bücher und Hefte darin hindern zu lassen. — Das ist ein prächtiger Anfang!“ rief der grosse Dichter aus, der seinerseits seine Weisheit nicht so leichten Kaufes erworben hatte, „wenn jeder nur erst wieder von Null ausgeht, so müssen die Fortschritte in kurzer Zeit ausserordentlich bedeutend werden.“

Dieser Verkehrtheit, die durch den Gegensatz gegen die zur Vorbildung führende Lesewuth der ungelehrten Stände und gegen einzelne Zerrbilder von Gelehrten, welche sich durch ihr einseitiges Brüten über den Büchern für das Leben unbrauchbar, in der Gesellschaft lächerlich gemacht und dabei ihr eigenes Herz und Gemüth auf's Kläglichste verwahrlost haben, hervorgerufen worden sein mag, reiht sich als zweites Kind unserer Zeit die unnatürlich frühe Geistesreife und Altklugkeit an, welche am kürzesten mit dem fremden Worte der Präcocität bezeichnet wird.“ Die Emancipation bleibt nicht dabei stehen, einem unterjochten Volke zur Selbstständigkeit, den Leibeigenen zur Freiheit, dem Bürgerstand zu gleichem Recht mit den bevorzugten Stände zu verhelfen; in ihrer Ausartung will sie auch jene Unterschiede nicht gelten lassen, welche die Natur eigenhändig gemacht hat; das hohe Talent soll mit dem gemeinen Geist, die Bildung mit der Rohheit gleichen Rang und Einfluss haben; zuletzt auch gar das unreife Alter mit dem reifen. Wenn die Weisheit nicht zu den Männern und Greisen sprach: Werdet wie die Kinder! so ruft die Verkehrtheit den Kindern zu: seid wie die Männer! Wir haben leider frisch im Andenken, in welchen Abgrund diese Umkehrung der Natur unser Vaterland führen sollte und statt dessen einzelne Verblendete wirklich geführt hat; und wem diese Erinnerung bereits zu fern gerückt ist, dem könnte der neuliche Selbstmord eines edlen reichbegabten Jünglings *) und dessen kundgewordene schauderhafte Beweggründe von neuem überzeugen, dass das Uebel vorhanden ist und dringende Hülfe anspricht. Aber die Hülfe ist nicht leicht, selbst die Gegenwirkung vielfach erschwert. Der Knabe soll ja Jüngling, der Jüngling soll ja Mann werden; kann man ihm ob der Ungeduld zürnen, mit der er seiner Bestimmung

*) Hohenhausen.

zueilt? nicht blos die Eitelkeit, auch das Kraftgefühl spornt dazu an. Und wie viele Väter und Mütter sind es wohl, deren Vernunft und Einsicht über die Liebe und Zärtlichkeit Herrschaft genug übt, um in solcher Frühreife mehr Gefahr, als Hoffnung und Ruhm zu sehen? Ja die Lehrer selbst müssen auf ihrer Hut sein, sich einer überraschenden, voraneilenden Geistesreife ihrer Schüler nicht insgeheim zu freuen. Und die Luft unserer Zeit ist selbst inficirt; denn ein unjugendlicher Sinn und Geist und Ton ist auch in die Schulbücher eingedrungen, und kaum mehr daraus zu entfernen. Wie unnatürlich erschallen die Namen Subject und Object, absolut und relativ und so viele andere der abstracten Philosophie entlehnte Namen aus dem Munde oft des zehnjährigen Knaben, der die ersten Anfangsgründe der Grammatik einübt! Eine Ausdrucksweise, die ehemals fasslich und kindlich schien, erscheint jetzt geistlos und kindisch, nachdem wir es so herrlich weit gebracht." —

„Die dritte Richtung nannte ich Plebejität, die Gemeinheit in Gesinnung und in Sitte. Wodurch sich die gemeine Gesinnung gebe, soll ich vor allem erklären? nicht durch Verbrechen, nicht durch Unendlichkeit, nicht durch Ungesetzlichkeit: nein, sie verträgt sich mit der vollsten Unsträflichkeit vor dem Richter, und doch ist sie kein kleineres Uebel als jene Schlechtigkeit, die dem Gesetze verfällt. Sie offenbart sich in dem Hass gegen alles, was edel und schön und gross heisst, gegen alles was dem höheren Leben angehört, dem sie keine Existenz gönnt, noch viel weniger eine Herrschaft; sie wächst erst im Schoose der Bildung auf, nimmt mit der Bildung selbst zu und wächst wie die Schmarozerpflanze mit dem Baume, um ihn zuletzt auszusaugen. Ist der gewöhnliche Mensch eines höhern Aufschwunges nur selbst unfähig und gegen das Schöne, Grosse und Edle blos gleichgültig, so steht der gemeine Mensch dem allen als erklärter, geschworner, grimmiger Feind gegenüber und wird allen, was Begeisterung heisst, oder sie erregt, je nach seiner Macht mit Hohngelächter oder mit Verfolgung entgegentreten. Kann jener nicht umhin, über die mühsamen Forschungen des Historikers, des Philosophen, des Gelehrten überhaupt zu lächeln, so nennt dieser das Leben in der Wissenschaft nur vornehmen Müssiggang auf Kosten der fleissigen Arbeiter. Liegt es jenem nahe, in vorherrschender Neigung zu religiösem Wandel einen bedauernswerthen Irrthum und allenfalls gefahrdrohende Schwärmerei zu sehen, so lässt sich dieser nicht überzeugen, dass sie, mag sie ihm in Gestalt evangelischen Eifers oder stiller Demuth begegnen, etwas anderes sein könne, als verächtliche oder hassenswerthe Heuchelei."

Diese Proben mögen genügen, um unsere Lehrer in den Stand zu setzen, sich ein Urtheil über den Geist dieser Reden zu bilden. Sie sind Ergüsse eines auf dem Gebiet der Pädagogik wohl bewanderten, mit Umsicht und Liebe thätigen Lehrers, der

gleich weit entfernt von missverstandenem Liberalismus wie von pedantischem Rigorismus alle Zeichen der Zeit vor seinen Richterstuhl zieht, alle Verirrungen, denen das jugendliche Alter ausgesetzt ist, an's Licht bringt, und von Schülern und Eltern mit einer würdevollen, Liebe und Vertrauen erweckenden Offenherzigkeit die Grundsätze darlegt, nach welchen er und seine Collegen beim Unterricht und bei der Handhabung der Disciplin verfahren. An diese Reden reihen sich die pädagogischen Bemerkungen und Bekenntnisse, welche in aphoristischer Form einen reichen Schatz von Beobachtungen und Erscheinungen enthalten, wovon wir nur darum keine Proben mittheilen, weil sie bereits im J. 1838 als Gymnasialprogramme erschienen, und darum wenigstens nicht allen unsern Lesern neu sind. Die Wiederholung derselben aber in diesem liber scholasticus ist sehr dankenswerth. Weiter wird eine Reihe von Uebersetzungsproben aus Thucydides, Horaz, Tibull, Tacitus, Sophocles etc. 1 — 250 mitgetheilt, sodann eine Abhandlung über den Ajax des Sophocles, über Theocrit p. IV; eine Reihe von Etymologien; Grundzüge der Lehre von den Modis und den Conjunctionen, welche wegen ihrer Neuheit und Einfachheit Sprachforschern und Schulmännern zur Prüfung sehr zu empfehlen ist. Den Schluss bildet eine Anzahl von Emendationen einzelner Stellen aus griechischen und römischen Schriftstellern, deren grösster Theil bereits in Programmen oder im Rheinischen Museum bekannt gemacht worden ist. Neu hinzugekommen ist die Stelle aus Soph. Stet. 1144, wo der Chor den Bacchus anruft:

ἰὼ ὦ πῦρ πνεόντων
χωράγ' ἄσρων, νυχίων
φθεγμάτων ἐπίσκοπε.

Die Streitfrage, ob Sophocles hier nach mystischer Lehre den Bacchus als Sonnengott anrede, wie schon Eustath meinte, oder ob Bacchus auch nach der profanen Mythologie Chorführer der Gestirne genannt werden könne, glaubt Herr D. dadurch beseitigen zu können, dass er πῦρ πνεόντων als Genitiv absolut nimmt: „Bacchus, der Du beim Sternenlicht deine Reigen führst. Diese Deutung scheint uns aber durch die Stellung unmöglich, welche der zwischen ὦ und χωράγ stehende Genitiv nothwendig von χωράγ abhängig macht. Auch die folgende Periode: νυχιων φθεγματων επισκοπε scheint eine gewisse Gleichmässigkeit der Construction der vorhergehenden zu erheischen. Was die Sache selbst betrifft, so glauben wir den Ausdruck gleichbedeutend mit Aristoph. Ran. 337.

Ἴακχ' ὦ Ἴακχε,
νυκτέμυ τελετῆς φωσφόρος ἀστήρ.

worin wir ebensowenig mystische Lehre finden, obwohl die Worte zu dem Chor der Mysten gehören.

Gelungen scheint uns die Emendation von Eurip. Jon 394 welche ebenfalls neu ist:

ἃ 'ν γὰρ βιᾳ σκεύδωμεν ἀκοντων θεῶν,
ἄκοντα κεκτήμεσθα τἀγάθ, ὦ γύναι,
ἃ δ' ὧν διδῶσ' ἑκοντω, ὠφελήμεθα.

Dass ἄκοντα keinen Sinn gebe, hat man längst eingesehen, daher schrieb Matthiä ϑκ ὄντα, wie schon früher Wakefield vermuthet hatte, und diese Conjectur nahm Hermann auf, so wie auch die neueste Ausgabe des Euripides von Th. Fix, Paris bei Firmin Didot 1844, welche sonst auf die critische Behandlung des Textes mehr, als die übrigen Ausgaben dieser Unternehmung, Rücksicht nimmt. Herr D. schreibt mittelst einer sehr gelinden Aenderung:

κάκ' ὄντα κεκτήμεσθα ταγαθ, ὦ γύναι.

Auf die Mittheilung von 16 derartigen Verbesserungen alter Texte folgt eine vorzügliche Anecdote von einer mit ihrem Urheber begrabenen Emendation, die wir, veranlasst durch den häufigen Nothschrei, den man h. z. T. über entwendete Conjecturen hört, mit Herrn D's eigenen Worten beisetzen. „Vor einigen Jahren traf ich mit einem philologischen Freund zusammen, den ich seit langer Zeit nicht gesehen. Die Unterhaltung wandte sich bald auf Tacitus. „Apropos, sprach er, heut früh habe ich eine ganz evidente Emendation in Tacitus gemacht, die ich Ihnen zeigen muss." Hiemit zog er mich vom Sopha auf und führte mich an den Nebentisch, auf dem ein Tacitus in Folio aufgeschlagen lag. „Aber," sagte ich, während er in dem Folianten blätterte, um die fragliche Stelle zu suchen, „ehe Sie mir Ihren Fund mittheilen, muss ich als ehrlicher Mann Sie aufmerksam machen, dass ich im Begriff bin, den Tacitus herauszugeben. Werde ich ein Mitwisser einer evidenten Emendation, ohne zu deren Benützung berechtigt zu sein, so fühle ich mich, wenn ich an jene Stelle komme, in das unangenehme Dilemma versetzt, entweder eine Wahrheit zu verschweigen, die ich mitzutheilen Beruf habe, oder einen Verrath an Ihrem Geheimniss zu begehen." „Das wusste ich freilich nicht." Mit diesen Worten schlug er das Buch wieder zu und führte mich auf das Sopha zurück. Die evidente Emendation ist seitdem mit ihrem Urheber zu Grabe gegangen. — „Und was soll die Pointe dieser Geschichte sein?" So wird derjenige fragen, welcher überzeugt ist, dass eine Emendation des Tacitus ein wenigstens ebenso werthvolles Geheimniss ist, wie das der Erfindung einer Flugmaschine — welches man auch nicht Jedem auf die Nase bindet."

So oft wir solche Federkriege über die Erstgeburt einer Conjectur lesen, fällt uns das Sendschreiben an Ph. Meineke ein, welches der ehrwürdig Fr. Jacobs seinen Lectiones Stobeenses vorausgeschickt hat, und dessen Thema ist (p. XIX): fieri posse, ut etiam mediocria ingenia in eadem cum praestantissimis incidant, veritatisque vestigia, ab aliis frustra quaesita, felici quodam

casu magis quam peculiari quadam solertia et sagacitate inveniant.

Chr. Walz.

Die Bestimmung und Erziehung des weiblichen Geschlechts. Entworfen von J. H. Schulz, Oberlehrer an der königl. Real- und Elisabethschule und Lehrer an der königl. Luisenstiftung zu Berlin. Stuttgart J. F. Cast. 1844. VIII u. 343 S.

Schon die Worte der Vorrede dieser Schrift, welche der Königin Elisabeth Ludovika von Preussen, einer Halbschwester des jetzigen Königs Ludwig von Baiern, gewidmet ist, erwecken die günstigste Meinung für dieselbe, wenn der Verf. unter A. sagt: „die kräftigsten und schönsten Jahre meiner männlichen Thätigkeit, also den besten Theil meines Lebens, widmete ich mit Freuden dem Geschäft der Erziehung und des Unterrichts und noch heute, nachdem über 27 Jahre seit jener Zeit an mir vorübergegangen sind, als ich den ersten Entschluss fasste, Schulmann zu werden, zähle ich die Stunden zu den glücklichsten meines Daseins, in denen ich Gelegenheit finde, Etwas für die Bildung und fördernde Veredlung des aufblühenden Menschengeschlechts zu wirken. Kein Kreis geselligen Zusammenseins findet mich zufriedener und glücklicher, als der meiner Schüler und Schülerinnen, und oft ist er mir schon das sichre Asyl der Erheiterung und Erholung geworden, wenn die Hand des Schicksals schwer auf mir ruhte und der innere Frieden und die heitere Ruhe mir zu weichen schien. In solchen Augenblicken, in denen man gerne nach einem Strohhalm greifen möchte um sich daran festzuhalten, waren mir Schüler und Schülerinnen gleichsam die kleine Welt, in der ich stets einen sichern Hafen gegen die Stürme des Lebens fand, und wo ich mich selbst wieder finden konnte, wenn durch Intriken des Lebens verletzt, mir die unverdorbenen, durch böse Begierden und gehässige Leidenschaften noch nicht verunstalteten Gesichter der Jugend entgegenstrahlten. Hier in diesem Kreise, in dem noch meist Offenheit und Vertrauen, an der die grosse Welt der Erwachsenen oft so viel Mangel leidet, herrscht, gibt es auch noch einen unbefangenen leichten Sinn und ein unschuldiges argloses Gemüth, an dem man sich so gern selber erhebt und zu neuer Heiterkeit stärkt.“ Gewiss! wer so von Liebe für seinen Beruf durchdrungen, so sich glücklich fühlt in demselben, wie der Verf., der hat ein vollgültiges Recht mitzureden in der heiligen Sache der Erziehung und Bildung der Jugend. Er besitzt die ächte Salbung des Pädagogen und wir können nur höchst willkommen heissen Alles, was er aus dem Schatze seiner Erfahrungen und Einsichten uns bietet. So sei uns denn auch dieses Werk eines Gelehrten willkommen, dessen erfreuliche Bekanntschaft auf dem Gebiet der Pädagogik wir hier nicht zum erstenmal machen.

Die Einleitung zur ersten Abtheilung, welche von der Natur und Bestimmung des weiblichen Geschlechtes handelt, und

deren Resultat die Grundlage zur zweiten Abtheilung liefert, in welcher dann die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts des Geschlechtes aufgestellt werden, beginnt mit der sehr gegründeten Ausstellung, dass bisher nur wenige Schriftsteller über Jugend-Erziehung ihre Ideen und Ansichten speziell in Betreff der weiblichen Jugend in umfassender Weise dem Publikum vorgelegt hätten. Auffallend ist es in der That, dass sogar der verdienstvolle Niemeyer in seinem voluminösen Werke über „die Grundsätze der Erziehung" einen winzigkleinen Abschnitt den Unterrichtsanstalten für das weibliche Geschlecht widmet, vgl. II. Thl. S. 623 — 640 und ebenso in III. Thl. S. 198 — 215, die eigentliche Erziehung des Mädchens in unverhältnissmässiger Kürze bespricht. Der Verfasser findet den Grund dieser Thatsache darin, dass man es für hinreichend gehalten habe, sich über die Principien der Pädagogik im Allgemeinen verständigt zu haben und es Jedem zu überlassen, wie man dieselbe in Bezug auf weibliche Bildung modifiziren wolle und dass selbst die Staaten weit weniger Anstalten für das weibliche als für das männliche Geschlecht unterhalten. Er sieht aber hierin eine gewisse Verkennung der Würde und Bestimmung der weiblichen Natur und klagt die pädagogischen Schriftsteller desshalb einer unverzeihlichen Einseitigkeit an, weil gerade von der geregelteren und sorgfältigeren Erziehung des weiblichen Geschlechts ihm das Heil der kommenden Generationen mehr als von der des männlichen abzuhängen scheine. Der Verf. hat hiebei die Wichtigkeit des mütterlichen Berufs im Auge, um dessentwillen er neben der Sorgfalt für die Erziehung der männlichen Jugend auch die geistige Pflege in gleichmässiger und zielentsprechender Weise an der weiblichen Jugend nicht verabsäumt wissen will. Wer wird dem Hern Verfasser hierin nicht Recht geben? Wer wird aber auch nicht der betrübenden Ueberzeugung sein, dass es hierin sobald nicht oder gar nie anders werden werde, wenn gleich das vorliegende Buch laut genug und gewaltig genug predigt? „Das gemeinsame Streben der Mehrheit der Eltern lässt, so lautet die Klage, kein Mittel unbenutzt, um ihren Knaben den Grad der Bildung zu verschaffen, der den gegenwärtigen Zeit- und Lebensverhältnissen angemessen ist, weil ja der Knabe nur durch sein Wissen und Können sich eine Stellung in der öffentlichen Welt zu verschaffen vermöge, während das Mädchen um Vieles leichter in der Welt fortkomme, wenn es auch verhältnissmässig nicht so viel gelernt hätte." — Es liegt fast in der Natur der Sache, darauf möchten wir doch den Verf. aufmerksam machen, dass bei den Töchtern allerdings untergeordnete Rücksichten eintreten, um so mehr, wo die pecuniären Verhältnisse der Familie nicht gestatten auch auf letztere viel zu verwenden; wie darauf, dass die Söhne doch am Ende die Stützen ihrer Schwestern und die

Vertreter der Familie sein sollen, und dass sie dieses sein können, durch Erringung einer sorgenfreien Existenz und ehrenvolle Stellung, vor Allem tüchtig gemacht werden müssen. Ach! So vieles Schöne, Treffliche, Edle kann aus der Menschennatur gemacht werden, und sie hat ein Recht darauf, weil sie die Fähigkeit dazu hat, so auch die Töchter. Aber die rauhe Wirklichkeit, welche die Brüder des Volks mit eherner Gewalt im Schlamme, im Kampf um die ersten Bedingungen des physischen Lebens niederhält, lässt auch die herrlichen Keime der Weiblichkeit in den mittleren Ständen sogar häufig nicht zur Entwicklung kommen und Früchte bringen. Rechte darum mit dem Weltgeist über den Sternen, wer da Lust hat und dabei Etwas zu gewinnen glaubt! Wir wollen sehen, dass wenigstens das Mögliche, nach den Verhältnissen Mögliche, geschehe, und tragen, was wir nicht zu ändern vermögen.

Im ersten Capitel schickt der Verf. seinen Untersuchungen geschichtliche Notizen über die Stellung des weiblichen Geschlechts bei verschiedenen Völkern voraus, welche sehr interessant sind, wobei aber der Unterschied zwischen den höhern und niedern Classen der bürgerlichen Gesellschaft zu wenig berücksichtigt scheint. Was der Verfasser von der Frau des Cato nach Plutarch anführt, dass sie oft die Kinder der Sklaven an ihre Brust gelegt und gesäugt habe um denselben Liebe zu ihrem Sohne einzuflössen: so mögen, nach Berücksichtigung aller Verhältnisse, ganz andre Ursachen z. B. schädlicher Ueberfluss an Milch obgewaltet haben, oder war diese Frau ein Sonderling und dann lässt sich von ihr für die Römerinnen keine Regel aussprechen. Etwas stark ist der Ausdruck des Verf. „wie jedem Bestreben des Heiden, so fehlte auch der bessten heidnischen Ehe die höhere Einheit des geistigen Lebens.“ Wir haben denn doch Beispiele vom Gegentheil bei den Griechen, mehr noch bei Livius, Tacitus und andern, und lassen den Verfasser seine Behauptung gegen die Rationalisten und Deisten weiter vertheidigen, schliessen uns aber aus voller Seele an Folgendes, was er sagt, an: „Diese höhere Einheit verleiht den christlichen Ehgatten Christus, als der Gegenstand ihrer beiderseitigen Liebe. Erst dadurch, dass Christus der Mittelpunkt aller ihrer Bestrebungen wird, bekommt ihr Leben eine himmlische Weihe, eine priesterliche Gestalt. Der Mann liebt nicht mehr in dem Weibe das Weib, sondern die Verklärung seines sie durchdringenden und beseligenden Erlösers, und so liebt das Weib nicht blos im Manne den Mann, sondern den ihn erfüllenden Geist ihres Herrn, u. s. w.“ Der Verf. fährt fort, das Ideal einer christlichen Ehe zu schildern, indem er auf Neanders Denkwürdigkeiten aus der Geschichte des Christenthums verweilt. Man kann nichts Schöneres lesen als seine Darstellung, fragt sich aber, wo findet es sich so? und warum wirkt das Christenthum unter zehntausenden kaum Eine solche Ehe? —

Weiter kommen in diesem Capitel ausser den alten Griechen und Römern die Germanen zur Sprache, sodann das Ritterthum, die Blüthezeit der Frauen, — wir bitten, die Hörigen und Leibeigenen nicht zu vergessen, welche die Masse der Nation bildeten! — ferner die Liebeshöfe, die Poesie der Troubadours, Dante und Petrarca als begeisterte Sänger edler Weiblichkeit, die Galanterie bei den Franzosen seit Franz I., und in der neuesten Zeit; endlich die englischen, die deutschen und die Frauen einiger andern europäischen Völker. — Solche Charakteristiken und Parallelen der Frauenwelt bei den verschiedenen Völkern sind schon darum eine missliche Sache weil sie oft auf einseitigen und unvollständigen Berichten von Reisenden beruhen. Um den Charakter eines Volks und insbesondere seiner Frauen zu würdigen, darf man sich nicht an die Individuen halten, die man auf einer Tour von ½ oder einem Jahre kennen gelernt. Ohne eine lange fortgesetzte Beobachtung wird man nie sichre Urtheile über die Wahrheit der Individuen, die zusammengenommen ein Volk ausmachen, fällen können. Es ist bekannt, wie verufen die Italiener durch Reisende die mit betrüglichen Wirthen und Gaunern aller Art, an denen es auch in Deutschland nicht fehlt, zu thun hatten, geworden sind, während andre Berichte von solchen die das Glück hatten mit rechtschaffenen Familien bekannt zu werden, die Tugenden des Mittelstandes und die häusliche Trefflichkeit der Frauen desselben in Italien nicht genug preisen können! Wie auffallend aber ist z. B. die Behauptung S. 28. „Gegen Gatten und Kinder erfüllen die Französinnen nicht in vollem Maasse die Pflichten einer Frau und Mutter.“ Das ist sicher der Fall bei Frauen vom Suprème bon ton parisien. Wie man aber im Allgemeinen eine solche Beschuldigung aussprechen kann, ohne des Mittelstandes und gemeinen Volks in der Provinz zu schonen, das ist doch unbegreiflich. Oder erfüllen etwa die Frauen anderer Völker der Mehrheit nach in vollstem Maass ihre Pflicht? Der Herr Verf. hätte gegen die Quellen, aus denen er schöpfte, mehr Kritik üben sollen oder auch diesen ganzen Abschnitt vielleicht weglassen können, da er mit dem Vorwurf des Buchs nicht wesentlich zusammenhängt. Am Schluss des Capitels noch ein Wort über die Frauenvereine höherer und mittlerer Stände zu edlen Zwecken, wie sie in unserm Jahrhundert sich zu bilden angefangen haben, der erste zu Wien, an dessen Spitze die 1816 verstorbene Fürstin Carolina von Schwarzenberg gestanden.

Das zweite Capitel behandelt S. 45 — 70 die physische Verschiedenheit beider Geschlechter und gibt das Bekannte nach Burdach (Physiologie als Erfahrungswissenschaft 1. Band), Busch (Geschlechtsleben des Weibes) und A. sehr gut in populärer Sprache.

Das dritte handelt von der Eigenthümlichkeit der weiblichen

Natur insbesondere, wie sie sich herausstellt im Vergleiche mit der des männlichen Wesens; und in welcher Beziehung sie gedacht werden muss zu dem ganzen Menschengeschlecht, zum Staat, zur Familie im weitesten und engern Sinne; welche Stellung sie einnimmt in den bürgerlichen wie in den religiösen Verhältnissen des öffentlichen Lebens; welchem Berufe sie sich demnach hinzugeben hat und wo sie überall Gelegenheit finden kann, ihre Kräfte zu entwickeln und ihre umfangreiche Thätigkeit zu beweisen. Dieses Thema spinnt sich fort durch das vierte und fünfte Capitel — alles zu dem Zweck eine Basis zu gewinnen, um auf ihr die verschiedenen Maassstäbe anlegen zu können für das, was bei der Erziehung im engern Sinne, wie auch für das, was in Bezug der verschiedenen Unterrichtsgegenstände bei der weiblichen Jugend in Anwendung zu bringen ist.

Die Frage, welches seiner ganzen natürlichen Beschaffenheit nach die eigentliche Bestimmung des Weibes sei, beantwortet der Verf. S. 104 dahin: „es soll dasselbe dem Manne, an den es sich angeschlossen, ja in dessen Schutz es sich mit Vertrauen hingegeben, eine treue liebevolle Gattin, und den Kindern, die ihm von Gott geschenkt, eine sorgfältige zärtliche Mutter sein. Diese beiden Verhältnisse umfassen ihm den ganzen grossen Wirkungskreis des Weibs und füllen ihn vollkommen aus. Er betrachtet diese beiden Beziehungen näher und gelangt zu dem Satz, dass um solch hoher Bestimmung willen, von der Wirksamkeit des Weibs für das wahre, gottgeweihte, gesellschaftliche Leben, zu dem wir Menschen berufen sind, unendlich viel mehr geleistet werde und auch in der That geleistet werden könne, als von dem Manne, der sich in seine Berufsgeschäfte vergräbt, um herbeizuschaffen die Güter des Lebens, wobei ihm in den meisten Fällen nur wenig Zeit bleibt, consequent einzuwirken auf die Erziehung seiner Sprösslinge. Darum hatte auch der Verfasser schon oben S. 4. den Satz aufgestellt, dass von einer geregelteren und sorgfältigeren Erziehung des Weibs das Heil des kommenden Geschlechts mehr als von der des Mannes abhänge. — Unter einem gewissen Gesichtspunkt hat der Verf. freilich Recht. Es hiesse aber die Würde des Hausvaters unter die der Hausmutter herabsetzen, wenn man dies im Allgemeinen zugeben wollte. Wenn der Mann ist, was er sein soll, namentlich wenn er die männlichen Eigenschaften, die ihn zum Oberhaupt der Familie machen, in Wirklichkeit besitzt, so ist nicht abzusehen, warum sein Einfluss auf die Erziehung der Kinder, besonders auf die Söhne geringer sein soll, als der der Frau. Und zwar muss er desshalb nicht nothwendig den ganzen Tag um die Kinder sein. Und wie viele Frauen hält nicht ihr Tagwerk gleichfalls fern von den Kindern! Es ist diess überhaupt ein Punkt, dessen nähere Betrachtung gar zu weit führen müsste. Es fehlt glaub' ich weniger an dem,

was der Verf. vermisst, als an der Harmonie der Eltern in Behandlung und Erziehung der Kinder; wodurch diese verdorben werden. Mit Recht werden wir sagen dürfen: hat der Vater die Eigenschaften nicht, welche ihn zum Erzieher seiner Kinder befähigen, so ist es gewiss eben so sehr gefehlt, als wenn die Mutter nichts taugt. Auch die trefflichsten Frauen vermissen als Wittwen schmerzlich das Ansehen und die Wirksamkeit eines hingegangenen guten Gatten und Vaters in Erziehung ihrer Kinder. Das ist Erfahrungssache. Abwägen zu wollen, welches von den Eltern nöthiger und wichtiger für die Erziehung sei, ist vergeblich. Keines ohne das andere, so hat es der Schöpfer geordnet, und wohl auch keines mehr als das andre. In den einzelnen Familien treten freilich wieder tausendfache Modificationen dieses Satzes ein. Da nicht alle Personen des andern Geschlechts das Ziel ihrer Bestimmung, wie es angegeben wurde, erreichen, und so mancher Jungfrau das schöne Loos, im Schoos der eigenen Familie und im Kreise eines eigenen Hauswesens an der Hand eines edeln Mannes zu wirken, nicht gefallen ist: so nennt der Verf. eine Reihe weiblicher Beschäftigungen, womit sie in jenem Falle im Stande ist, ihre Existenz auf anständige Weise sich selbst zu sichern. Dahin gehören die Handarbeiten des Spinnens, Webens, Strickens, Nähens, das Waschen und Plätten, Schneidern, Putz- und Blumenmachen, Sticken u. s. w. sodann erscheinen die Führung einer Haushaltung, der Gartenbau, Kochkunst, Unterricht in der Musik in den weiblichen Handarbeiten, vielleicht auch im Gesange und selbst im Zeichnen, die Kranken- und Kinderpflege, der Beruf einer Gesellschafterin, Handlungsdienerin, Erzieherin, für Wittwen besonders das Geschäft einer Hebamme, Wickelfrau, Vorsteherin in den Kinderbewahranstalten und ähnliche schickliche Stellungen als eben so viele Wirkungskreise, in denen den Individuen des weiblichen Geschlechts nach Wunsch, Neigung und Fähigkeit und Familienverhältnissen ein anständiges Fortkommen möglich gemacht wird. Nur für den Beruf einer Lehrerin in einer öffentlichen Schule für andere Gegenstände als weibliche Arbeiten glaubt der Verf. die Kraft einer solchen Jungfrau oder Wittwe nicht ausreichend und dieselben ihrer ganzen Natur nach hiefür nicht geeignet. Er hat seine diessfällige Ueberzeugung, die ihm die Erfahrungen seiner amtlichen Stellung zunächst ohne Zweifel aufgedrungen haben schon mehrfach in Schriften ausgesprochen, und glaubt behaupten zu dürfen, dass noch kein Versuch ihn zu widerlegen gelungen sei. Wir rechten desshalb nicht mit dem Verf., könnten ihm aber Beispiele nennen, namentlich von Sprachlehrerinnen in Instituten, deren Lehrgabe und praktisches Geschick nichts zu wünschen übrig lassen.

Nun zur zweiten Abtheilung. Das sechste Capitel handelt von der Erziehung im Allgemeinen. Zwar könnte der Verf. sich der Mittheilung allgemein als richtig anerkannter Grundsätze

auf dem Gebiet der Erziehung überheben und gleich zu dem übergehen, was der weiblichen Erziehung eigenthümlich ist; allein er thut es nicht einer grossen Vollständigkeit seines Ideengangs und der nothwendigen Grundlage wegen, auf welche er seine eigenen Folgerungen zu bauen beabsichtigt. Wir würden auch diesen Abschnitt sehr vermissen; so kurz und übersichtlich, so warm und lebendig, so richtig und erhabend zugleich spricht derselbe von dem Wesen und Zweck aller Erziehung und überzeugt uns namentlich, dass eine naturgemässe Menschenbildung nur möglich ist, wenn die Entwickelung der religiösen Anlage zur Grundlage des Ganzen gemacht, das Gefühl und Bewusstsein unseres Zusammenhangs mit der höhern Welt als das Erste und Unentbehrlichste der Menschennatur berücksichtigt, gepflegt und gefördert, alle untergeordneten Kräfte und Anlagen aber in steter Richtung auf das religiöse Element entwickelt und ausgebildet werden. — Das Capitel schliesst mit der Aufzählung der wichtigsten Schriftsteller über Erziehung, hauptsächlich der neueren Zeit und lässt *Pestalozzi* und Schwarz die Gerechtigkeit wiederfahren, dass sie ausnahmsweise das weibliche Geschlecht speziell in ihren Theorien berücksichtigt haben; doch meint der Verf. auch diese hätten das eigentliche Wesen der weiblichen Erziehung noch nicht klar ins Licht gestellt und versucht desshalb im siebenten und den folgenden Capiteln, dieser Aufgabe zu entsprechen.

Nach allen psychologischen Erfahrungen — davon geht der Verf. aus — sind es vornehmlich das Erkennen, oder die mittelbare, und das Gefühl, oder die unmittelbare Wahrnehmung, durch welche der Schöpfer seinen Zweck, dass das in unser Wesen gelegte Göttliche belebt und zu immer deutlicherem Bewusstsein gebracht werden, in uns zu erreichen sucht; und sehr wunderbar hat er es so geordnet, dass überwiegend in der weiblichen Seele dieses, in der männlichen jenes mehr hervortritt, wodurch es als Hauptaufgabe bei der Erziehung des Mädchens herausstellt, das Gefühl immer mehr zu reinigen, immer tiefer anzuregen und für das Göttliche empfänglicher zu machen, während bei dem Knaben Alles mehr auf den Verstand gerichtet sein muss. Als Grundgefühle der menschlichen Seele sind aber allgemein anerkannt worden Glaube und Liebe.

Diess also oder mit einem Wort Frömmigkeit muss in der weiblichen Seele von frühe an gepflegt werden, wenn das Leben sich rein und harmonisch entwickeln und nicht späterhin ein trauriges, innerlich ödes und zerrissenes sein soll. — Darum ist bei aller Erziehung und Unterweisung der weiblichen Jugend das, wodurch Glaube und Liebe genährt wird, also das Leben in Gott und für Gott, der eigentliche Mittelpunkt, von welchem alles ausgeht, auf den Alles zurückgeführt, mit dem Alles gleichsam getränkt werden soll, wenn es segnend sich einsenken soll

in die Seele. — Es ist nur zu bemerken, dass diess auch für die Erziehung der Knaben gilt, und das Christenthum unter den Jüngern seines Stifters keinen Geschlechtsunterschied statuirt. Wir müssen uns es versagen, den reichen Inhalt dieses siebenten Capitels, voll der trefflichsten Bemerkungen und Rathschläge, auch nur in der Kürze darzulegen. Er muss im Buche selbst nachgelesen werden und gerade in diesem Abschnitt zeigt sich der praktische Erzieher, der Mann vom Fach in seiner ganzen Stärke, dessen glühender Eifer für weibliche Bildung unsre gerechte Anerkenntniss heischt, dessen Worte voll Gewicht, Wahrheit und Leben in die Ohren, ja die Herzen aller Eltern und Lehrer, aller Schulvorsteher und Schulbehörden dringen sollten, um Frucht zu tragen, zum Segen der Menschheit.

Im achten Capitel kommt der Unterricht im Allgemeinen zur Sprache, aus demselben Grunde, wie im 6. Cap. die Erziehung im Allgemeinen, worauf im 9. Cap. der Unterricht, wie er für das weibliche Geschlecht also in Mädchenschulen gegeben werden muss, betrachtet wird. Dieser erfordert so viel Besonderes in Betracht der weiblichen (gegenüber der männlichen) Natur und Bestimmung, dass schon die Wahl der Lerngegenstände nach ganz andern Rücksichten zu geschehen hat. Da das weibliche Geschlecht also von Natur beschaffen ist, dass es Alles mehr durch den Sinn und das Gefühl als durch den reflectirenden Verstand auffasst, so kann es hier nicht darauf ankommen, eine grosse Masse von Kenntnissen mitzutheilen, sondern vielmehr aus dem ganzen Gebiete des Wissens dasjenige auszuwählen, was gleichsam seine Höhenpunkte ausmacht und am meisten geeignet ist, den Sinn zu veredeln und das Gefühl zu reinigen. Was daher ein streng folgerichtiges Urtheilen und Schliessen, ein wirklich systematisches Aufbauen eines wissenschaftlichen Gebäudes als reines Produkt der Denkkraft, erfordert, oder in das eigentliche Gebiet der Gelehrsamkeit einzuführen bestimmt ist, bleibt von diesem Unterricht ausgeschlossen. Nicht Gelehrsamkeit sondern Bildung der Frauen ist Ziel desselben. Ist aber Bildung das harmonische Zusammenwirken aller Geisteskräfte, welches sich ausspricht durch den Sinn für das Gute, Schöne und Nützliche, so ergibt sich von selbst, dass man für eine Mädchenschule nur solche Gegenstände des Unterrichts für zweckmässig erkennen wird, deren Behandlung es zulässt, gerade diesen Gesichtspunkt an derselben aufzufassen, um dadurch diesen Sinn zu wecken, zu beleben und zu veredeln. In sofern nun aber wieder Alles Gute und wahrhaft Schöne nichts anders ist, als jedes eine verschiedene Form, in welcher sich das in der Menschenseele wohnende Göttliche kund gibt, so ist auch alle weibl. Bildung nur ein Schatten und leerer Schein, wenn meist ihre innerste Quelle das Gefühl und Bewusstsein des Göttlichen mit Einem Worte Religion ist. Nur der Unterricht ist also der zweckmässigste

für Mädchen der mittelbar oder unmittelbar zur Religion hinführt und dem Sinne für das Heilige und Höchste Nahrung gibt.

In der innigsten Beziehung zur Religion steht dann die Geschichte und deren Hülfswissenschaft die Geographie. — Als drittes Glied in der Reihe der Unterrichts-Gegenstände für Mädchen erscheint die Naturkunde, die zwar ihrem religiösen Werth nach unter der Geschichte steht, aber ihrem naturhistorischen Theile nach sogar früher zu betreiben ist, als die Geschichte. Dann folgt der Unterricht im Gesang. Diese Gegenstände sind vorzüglich geeignet auf die Gemüthsseite zu influiren. Damit soll aber die Uebung des Verstandes nicht gänzlich vernachlässigt werden. Das wichtigste Unterrichtsfach in letzterer Rücksicht bildet die Muttersprache; dessgleichen das Rechnen. Sodann kommen Zeichnen, Schreiben, weibliche Handarbeiten, der Unterricht in den neuern Sprachen an die Reihe. Von letztern will der Verf. nur das französische in den öffentlichen Unterricht aufgenommen die andern dem Privatunterricht überlassen wissen. In den folgenden Capiteln wird sodann die Methode eines jeden dieser Fächer in besondere dargestellt, deren Reihe der Religionsunterricht in den Mädchenschulen (im zehnten Capitel) eröffnet. Sein Zweck ist Unterweisung zur Seligkeit durch den Glauben an Jesum Christ. 2 Tim. 3, 15. S. 197 ffg. Es ist in diesem Capitel Alles wahr, trefflich, herrlich, aber diese Methode ist ganz dieselbe auch für Knabenschulen, seien es nun höhere Bürger-, Real- oder Gelehrtenschulen (letztere mit Ausnahme der höheren Classen). Es ist keine Eigenthümlichkeit bezeichnet, welche der Religions-Unterricht bei Mädchen haben müsste. Und Ref. glaubt, es gibt auch keinen Unterschied und wünscht der Welt Glück, wenn die Religion in den Schulen für beiderlei Geschlechter auch nur der Minderheit nach behandelt würde, wie der Verf. will.

Das eilfte Capitel handelt sodann speziell von dem geschichtlichen und geographischen Unterricht in Mädchenschulen.

Für diese muss schon von vorn herein der Maassstab für die Geschichte ein ganz anderer werden, als er gewöhnlich für die männliche Jugend angelegt wird. Namentlich muss der Stoff anders gewählt werden, nichts von Schlachten, Staatsumwälzungen und Politik, aber was sich im Gebiet des Lebens der Sitte, der Kunst Edles und Anmuthiges unter den Völkern in mannigfaltiger Form gebildet hat u. s. w. Die Ausführung des Verf. in Bezug auf das wie und wie viel, oder die Methode leidet hier keinen Auszug, ist aber treffend und dankenswerth, wenn auch nicht neu. Besonders spricht der Abschnitt an, wo der Verf. von der Aufgabe des Lehrers, die Geschichte eine Erzieherin seiner Schüler zur Menschlichkeit, Sittlichkeit und Religion werden zu lassen, handelt und zeigt, auf welche Weise dieselbe gelöst werden könne. Er will den eigentlichen Geschichts-

Unterricht nicht gerne vor dem zehnten Jahre des Mädchens begonnen sehen und glaubt die etwa vom 8—10ten Jahre demselben gewidmete Zeit viel zweckmässiger dem naturhistorischen eingeräumt.

Auch der geographische Unterricht, in Bezug auf welchen der Verf. die bessern neuen Methoden, oder vielmehr eine Auswahl der besten aus denselben zu treffen empfiehlt, erleidet in Mädchenschulen eigenthümliche Modificationen. — Weniger ist diess in Hinsicht der Naturkunde in weiterm Sinne gegenüber von der männlichen Jugend auf derselben Altersstufe der Fall. Auch letztere soll ja nicht eingeführt werden in ein systematisch streng wissenschaftliches Gebiet der Natur. Auch bei ihr soll der naturgeschichtliche Unterricht wo möglich nicht ohne stete Hinweisung auf den Herrn und Schöpfer des All's gegeben werden. Doch glaubt der Verf. das Pflanzenreich mehr als die Thierwelt in Mädchenschulen berücksichtigen zu müssen. Wir bemerken nur, dass auch ebensogut Knabenlehrer aus diesen Abschnitten das Beste schöpfen können zu Nutz und Frommen ihrer Zöglinge. Das dreizehnte, von dem Sprachunterricht handelnde Capitel beschäftigt sich grösstentheils mit der Muttersprache. Auch hier ist das Richtige in Bezug auf Methode in bündiger Kürze trefflich gegeben. Eine zweckgemässe Unterweisung für Knaben kann aber nicht anders eingerichtet werden als nach den hier gegebenen Regeln. Der Muttersprachunterricht in Mädchenschulen dürfte sich also gar nicht oder doch nicht wesentlich modificiren. — Am Schlusse ist noch dem französischen das Wort geredet. Es wird aber über kurz oder lang die Zeit kommen, wo die Sprache des weltbeherrschenden Insel-Volks wenigstens gleiche Geltung auch in Deutschland erlangt, oder gar, wenigstens in dessen nördlicher Hälfte, die andre verdrängt. Der Verf. sagt, die fremden Sprachen dürfen den Sinn für wahre Nationalität nicht schwächen. Hiegegen ist aber das beste Mittel, keine Fremde zu lernen wie die Französinnen, Engländerinnen und Italienerinnen thun. In Italien ist sogar auf keiner Universität ein Lehrstuhl für neue fremde Sprachen, und sie thun recht daran.

Was das Rechnen betrifft, dem das vierzehnte Capitel gewidmet ist, so ist es nicht nöthig, für Mädchen die Beispiele und Aufgaben aus so verschiedenen Verhältnissen des bürgerlichen Lebens zu nehmen, sondern vorzugsweise aus dem engen Kreise, in den sie sich dereinst mit Wahrscheinlichkeit bewegen werden, also keine Cours- und Wechselrechnungen etc. Das ist ja natürlich! Sodann glaubt der Verf. zwei Stunden wöchentlich für Mädchen hinreichend, während Knaben gewöhnlich vier haben.

Was im fünfzehnten Capitel über Gesangunterricht gesagt ist, gilt ganz und gerade so auch für Knaben. Der Unterricht in den technischen Fertigkeiten (sechszehntes Ca-

pitel) beginnt mit dem Schreiben, als dessen beste Vorübung das Elementar-Zeichnen erscheint, welches zur grössern Annehmlichkeit für Schülerinnen und Lehrer noch mit der geometrischen Formenlehre auf eine gewisse Weise verbunden werden kann. Deutsche und englische Currentschrift reicht hin für Mädchenschulen. Was der Verfasser über den Unterricht im Zeichnen sagt, ist sehr beherzigenswerth. Für den guten Erfolg desselben in Mädchenschulen ist ihm noch Manches zu wünschen übrig, namentlich, dass künftige Lehrer für das Zeichnen methodisch herangebildet werden könnten. In Betreff der weiblichen Handarbeiten soll vorher die möglichste Fertigkeit in den nothwendigsten und gewöhnlichen erworben werden, ehe man Luxusarbeiten, Perlarbeiten, Häckeleien, Geflechte u. s. w. gestattet.

Der Schrift sind Schlussbetrachtungen angehängt, deren hauptsächlichen Gegenstand nochmals die heilige Sache der Religion bildet. Die Jugend früherer Zeit hatte bei dürftigen Religionskenntnissen wie der Verf. meint, mehr Religiosität, nicht minder die Erwachsenen, sowohl Männer als Frauen — darum, weil die Schule unsrer Tage die Religion mehr als Verstandessache behandelt, wodurch den Menschen der liebe Gott um Vieles ferner steht als sonst. Es droht damit immer ärger zu werden. Da aber der religiöse Sinn in den Familien keine äussere Gestalt mehr hat, folglich auch die Jugend nicht davon ergriffen und erfüllt werden kann, so muss die Schule den Mangel ersetzen; diess kann sie aber nur zum Theil ohne Mitwirkung der häuslichen Erziehung, gar nicht aber ohne das Beispiel und die Berufstreue eines gottseligen Lehrers, dem der Religionsunterricht weit besser anvertraut wird als den Geistlichen, weil ersterem viel mehr Berührungs- und Anknüpfungspunkte zu Gebot stehen erziehlich auf seine Schülerinnen zu wirken, als dem Religionsfachlehrer, der nur in zwei Stunden wöchentlich mit den Jünglingen verkehrt. — Tief zu beherzigende Worte sind es, welche der Verf. über den Religionsunterricht vernehmen lässt, die aber von Lehrern und Behörden in der Wirklichkeit weit nicht genugsam beachtet werden. Religionsunterricht kann jeder geben, aber Liebe zur Religion kann nur der einflössen, in dessen Brust die Gottesflamme der Religiosität selbst lebt, kein todter, kalter gleichgültiger, unentschiedner Lehrer, hätte er auch das höchste Lehrer-Geschick, kann das leisten, was die Begeisterung eines wenn auch minder lehrhaften, dem aber die Religion erste Herzenssache ist, wirkt; und doch soll es besser werden in der Welt, besser durch Gottes- und Christus-Liebe, die am besten in den Kinderseelen entzündet wird. Wahrlich es ist ein schauerlicher Gedanke eine Unzahl von Lehrern der Religion ist ohne Wärme für Religion!

Noch ein Wort über erziehende Thätigkeit des Mädchenlehrers, die, der weiblichen Eigenthümlichkeit Rechnung

tragend, eine ziemlich verschiedene sein muss von der des Knabenlehrers, namentlich eine viel zartere Behandlung seiner Zöglinge bedingt. — Auch kommt noch zur Sprache: ob es besser sei, Mädchen zu Hause oder in öffentlichen Anstalten unterrichten zu lassen? Der Verf. zieht letzteres vor, vorausgesetzt, dass die Lehrer darnach sind, und dem guten Hirten gleich, der sein Leben lässt für die Schafe, von wahrer Liebe für die Kinder beseelt, sich nicht begnügen, dass diese in Kenntnissen gefördert werden, sondern darnach trachten, dass ihre Seelen bewahrt, ihre Gesinnung gereinigt, ihr Herz veredelt, ihr ganzes inneres Leben erhöht werde.

Wir scheiden von dem Verf. mit dem herzlichsten Dank für den grossen Beitrag, den er in dieser Schrift zur Förderung der Erziehungswissenschaft geliefert; mit der aufrichtigsten Verehrung und Bewunderung seines brennenden Eifers für das geistige Wohl der Mit- und Nachwelt, den er durch sie bethätigt und stimmen ein in den innigsten Wunsch, womit er schliesst, dass auf dieser seiner Arbeit der Segen des Herrn ruhe, der ihn berufen hat in seinen Weinberg!

Stuttgart. Schweizer.

Schwäbische Volkssagen, Geschichten und Mährchen; gesammelt und neu erzählt von Dr. W. Binder. Stuttgart. I. Bd. (282 S. gr. Oct.) 1844.

Es ist immer eine erfreuliche Erscheinung, wenn die schriftstellerische Thätigkeit sich dem Heimathlande zuwendet und da den Stoff zur Bearbeitung aufsucht. Namentlich wenn dieser in Volkssagen und merkwürdigen in früherer Zeit vorgekommenen Begebenheiten besteht, denn sie sind eigentlich die Proben und Edelsteine der Geschichte, herausgefischt aus dem weiten Meer derselben und um so ergötzlicher je besser sie von geschickter Hand zugeschliffen wurden. Dabei aber darf, wo es sich um blose Sagen und Mährchen handelt, die Anknüpfung an bekannte Localitäten und die specielle Angabe von Orts- und Personen-Namen etc. nicht fehlen — was sich übrigens von selbst versteht, — und wenn darin vollends bedeutende sonst in der Geschichte hervorragende Personen uns vor Augen geführt werden und die Sage historischen Grund und Boden hat, so wird der Leser desto mehr dafür eingenommen werden. — Man sage nicht, durch die bisherigen Bemühungen und Bearbeitungen, gerade in diesem Fach, sei der Stoff bereits erschöpft — „es ist noch lang nicht alles Gold gemünzt," das die Vorzeit und ihre Geschichte enthält und dem eifrigen Forscher und Sammler bietet sich immer noch eine reiche Fundgrube dar. Nur möge er darauf ausgehen, dass er aus der Quelle selber schöpfe, d. h. aus dem Mund des Volkes und dass er wo möglich die eigenthümlichen Schilderungen, Wendungen und Striche, deren sich der erste Erzähler bediente, beibehalte, oder wenigstens seiner Bearbeitung diesen Anstrich zu geben suche. Denn so

kurz, trocken und abgerissen manche Sache im Munde des Volkes lautet, so dass es schon einigen Schmuckes und einer der Phantasie des Schriftstellers überlassenen weiteren Ausführung bedarf, wenn die Erzählung für sonst Jemand geniessbar werden soll, als für den Geschichtsforscher von Profession, so trifft man doch auch wieder eben unter dem Volk oft Leute an, die einfach und ungeschminkt, aber so frisch, lebendig und anschaulich zu erzählen wissen, dass man nur gleich ihre eigenen Worte niederschreiben und so die Geschichte gleichsam aus erster Hand geben möchte.

Zur Sammlung und Bearbeitung solcher Sagen und Geschichten ist nun durch die vorliegende Schrift ein glücklicher Schritt gethan worden, dem hoffentlich der zweite bald nachfolgen wird. Man sieht es den darin enthaltenen Erzählungen sogleich an, dass sie aus guter Quelle geschöpft wurden und sie zeichnen sich vor andern ihrer Art dadurch aus, dass sie nicht blos abgeschrieben oder mit wenigen Veränderungen wieder erzählt, sondern, wo auch Bekanntes uns entgegentritt, neu und auf anziehende Manier bearbeitet und ausserdem neu aufgefunden und zum erstenmal ans Licht gezogen sind. — So weit es Raum und Zeit gestatten, soll hier nur im Allgemeinen der Inhalt dieser Erzählungen angegeben werden. Es sind ihrer sieben und voran steht die Sage von dem Mädchen vom See. Sie versetzt uns in das Ende des 15. und den Anfang des 16. Jahrhunderts und wir erblicken in ihr längst bekannte Gestalten, — Kaiser Max I., Götz von Berlichingen und Herzog Ulrich von Württemberg. Gar ansprechend, wenn gleich bei ihrem Ende wehmüthige Empfindungen zurücklassend, ist diese Erzählung und ihr Werth wird neben dem gut gehaltenen und ganz dem Gegenstand angemessenen Vortrag noch dadurch erhöht, dass das Geschichtliche beibehalten und geschickt mit der Sage verflochten wurde. So die Worte, die Kaiser Max an Götz von Berlichingen richtete, das vertrauliche Verhältniss des Kaisers zum jungen Herzog von Württemberg, der Widerwille des Letztern gegen seine Braut, Sabina von Baiern — alles dieses mit wenigen aber gelungenen Strichen gezeichnet dient dazu, der Sage einen Anstrich von Wahrheit zu geben, der ihr vielleicht in der Wirklichkeit zukommt. Die zweite Erzählung — „der schwarze Brunnen“ behandelt zwar einen Gegenstand, der keineswegs zu den neuen gehört und der bereits aus andern derartigen Sammlungen bekannt ist, aber ihre Aufnahme in die vor uns liegende erscheint gerechtfertigt sowohl durch das neue Gewand, das sie erhalten hat und der trefflichen Moral, die in ihr liegt, als auch durch ihre Anknüpfung an vaterländische Gegenden. Anders verhält es sich nun in der dritten Erzählung vom Bruder Eckhard — dem bekannten Lehrer der Herzogin Hedwig auf Hohentwiel. — Sie ist weniger Sage, als wirkliche Thatsache, aber ihre Darstellung von der Art, dass alles Trockene

und Einförmige, das oft den Berichten alter Geschichtsschreiber anklebt, wegfällt und das Ende, das dem Gebiet der Sage angehören mag, sich ganz romantisch gestaltet. Auf demselben Terrain aber beinahe 700 Jahre später, geht das in Nro. 4. — „der Todtenkopf“ Erzählte vor. Wir treffen auch hier bekannte Personen an, — den Commandanten Wiederhold, seine Gemahlin etc. — und vernehmen eine Geschichte, die vom Anfang bis zum Ende, das freilich schauderhaft ausfüllt, die Aufmerksamkeit des Lesers gespannt erhält. Sie gehört unter diejenige Begebenheiten, dergleichen zur Zeit des dreissigjährigen Krieges manche vorgekommen sein mögen, und überhaupt ist es gerade diese Periode, aus welcher noch manche Sage und merkwürdige Geschichte unter dem Volk lebt und welche in dieser Hinsicht dem fleissigen Sucher und Sammler reiche Ausbeute gewähren könnte. Eine heitere Färbung trägt Nro. 5. das Nebelmännlein — an sich, deren Sage in Mährchen mit einander verbunden ist. Was Crusius vom Graf Ulrich von Buchhorn berichtet, der im Jahr 919. nach längerer Abwesenheit aus Ungarn zurückgekehrt und vor seine Gemahlin, die ihn bereits als todt betrauert hatte, im Bettlergewand getreten sei, das ward hier in der Zeit der Kreuzzüge und in das Geschlecht derer von Bodmann verlegt, wie es denn bei der nicht selten vorkommenden Wiederholung von Sagen wohl sein kann, dass in Beziehung auf jene Zeit und jene Familie Aehnliches berichtet wurde, und das Nebelmännlein mit seinen Weinproben und seiner Bereitwilligkeit, den Ritter von Bodmann gegen Gewährung einer bescheidenen Bitte zu retten, ist eine erheiternde Zuthat. — Reich an Begebenheiten mannigfacher Art und eben darum vielfache Unterhaltung darbietend ist die „Stiftung des Klosters Schönthal“ Nro. 6. Sie gehört zwar, was der Verfasser in seinem Vorwort bemerkt, eigentlich nicht unter die schwäbischen Sagen, aber es wäre Schade, wenn er sie in vorliegende Sammlung nicht aufgenommen hätte. In ihr finden wir, was das Mittelalter Anziehendes und dem Erzähler Willkommenes in sich schliesst. — Heimkehr aus dem gelobten Land, einsame Kapellen, Ritterburgen, Turniere, Fehden, Zweikämpfe, Einsiedlerhütten, Klöster und dgl. jedoch nicht mit dem Schwulst und Bombast früherer Romanschreiber, die jene Zeit mit ihrer Zugehör bis zum Eckel ausbeuteten, — sondern nur so weit benüzt, als es der Gang der Sage mit sich bringt und erheischt, und schlicht und einfach dargestellt. Wenn es aber bei dieser Erzählung zuweilen einem bedünken will, sie enthalte gar zu Unwahrscheinliches und dem gewöhnlichen Gang der Dinge Zuwiderlaufendes, wie z. B. den Umstand, dass die beiden Freunde vor dem unglücklichen Zusammentreffen auf dem Turnierplatze einander nicht auffanden in der Stadt Würzburg, oder die Wiederherstellung Berlichingens, ohne dass Wolfram im Lauf mehrerer Jahre etwas davon inne wurde, so ist diess auf Rechnung der Sage zu

schreiben und oft, namentlich wenn man sie unmittelbar vom Volk selber hört, gerade das Eigenthümliche derselben. Den Schluss dieses Bandes macht ein düsteres Gemälde aus jenen finstern Zeiten mönchischer Willkühr — Gewaltthätigkeit und Grausamkeit und das Andenken an die Opfer derselben soll eben durch das „Grabmal auf Kastell“ am Bodensee forterhalten werden.

Sämmtliche Erzählungen sind in einem angenehmen, unterhaltenden Tone geschrieben, und es offenbart sich in ihnen eine glückliche Gabe der Darstellung, die, wo die Begebenheit selber stark genug spricht, bei einfachen, schlichten Worten bleibt, welche aber nur um so mehr ergreifen und Eindruck machen.

Druck, Papier und sonstige Ausstattung sind gut und lassen nichts zu wünschen übrig. Schmidt.

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutsche Länder.

α. Allgemein deutsche Angelegenheiten.

I. Preussen.

(**Universitäten.**) Berlin. Einer neuerlichen Verordnung des Ministers v. Eichhorn zufolge, sind die frühern Vorschriften über Einführung von Repetitorien auf Universitäten aufgegeben worden; dagegen setzt der Minister fest, dass sämmtl. Professoren und Lehrer, nachdem sie einige Wochen ihre Lectionen, vorgetragen, das Vorgetragene zusammenfassen und ihre Zuhörer darüber examiniren sollen. Diejenigen, welche die besten Antworten ertheilen, sollen dem Minister zu Belobungen und Unterstützungen vorgeschlagen werden; im erstern Fall soll diess öffentlich geschehen, und ihre Namen sollen bei feierlichen Gelegenheiten erwähnt und genannt werden. Diese neue Einrichtung hat wie die Köln. Ztg berichtet mancherlei Bedenken erregt. Die theologische Facultät hat jedoch die ministerielle Ordre schon bekannt gemacht und wird demnächst beginnen, sie in Ausführung zu setzen; die philologische Facultät dagegen hat ihre Bedenklichkeiten erörtert und nochmals angefragt, ob sie die Vorschrift veröffentlichen solle. Es lässt sich jedoch wohl erwarten, dass der Befehl hiezu und der Versuch überall begonnen wird.

Berlin den 24. Februar. Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten hat unterm 5. Januar d. J. an die Provinzial-Schulkollegien eine Verfügung folgenden Inhalts erlassen: Der König hat durch Kabinetsordre vom 16. Mai v. J. auf die Immediat-Eingabe des Seminardirektors Henning in Cöslin gestattet, dass der Unteroffizier Krohn, welcher einen zweimonatlichen Urlaub erhalten hatte, um sich in dem Seminar zu Cöslin für das Schulamt vorzubereiten, zu diesem Zwecke noch auf fernere vier Monate mit Beibehaltung seines Diensteinkommens kommandirt werde. Zugleich hat der König bestimmt, dass in ähnlichen Fällen einem zwölf Jahre dienenden Unteroffizier, wenn er für das Schulamt Neigung und Fähigkeit zeigt, auf seinen Wunsch zunächst ein zweimonatlicher Urlaub zur Vorbereitung in einem Schullehrerseminar bewilligt und derselbe, sofern Seitens des Seminars darauf angetragen wird, hiernächst noch auf fernere vier Monate mit ganzem Gehalt kommandirt werden könne. Da in sämmtlichen Provinzen das Bedürfniss von Schullehrern gegenwärtig noch nicht vollständig durch die Seminare befriedigt werden kann, sondern immer noch entweder gar nicht in Seminaren oder doch zum Theil ungenügend vorgebildete Schulamtsbewerber zu den Prüfungen, resp. zur Anstellung zugelassen werden müssen: so ist durch die gedachte K. Bestimmung solchen im kräftigen Alter stehenden Männern, die in Rücksicht der sittlichen Befähigung durch ihre bisherige Lebensstellung und die Zeugnisse ihrer Vorgesetzten über eine Zeit von zwölf Jahren hinlängliche Bürgschaft bieten, und die durch eine entschiedene Neigung sich zum Schulamte hingezogen

fühlen, Anlass gegeben, theils schon während ihrer Dienstzeit sich privatim mit den Unterrichtsgegenständen der Elementarschule bekannt zu machen, theils in einer Zeit von sechs Monaten an einem Seminar die wichtigsten methodischen Grundsätze des Unterrichts theoretisch, und praktisch durch Anschauung der Uebungsschule kennen zu lernen. Da zu gleicher Zeit die Verhältnisse des Schullehrerlebens nicht äusserlich so anlockend sind, dass ein grosser Andrang der zwölf Jahre dienenden Unteroffiziere zu erwarten stände, so ist auch nicht zu besorgen, dass die Seminarien in ihrem Unterrichte durch die zwei- oder sechsmonatliche Theilnahme von Unteroffizieren zu oft und zu hindernd gestört werden könnten. Die Militärbehörden sind von Seiten des Kriegsministeriums angewiesen, bei ihrer Empfehlung von Unteroffizieren zur Theilnahme am Seminarunterrichte rücksichtlich der sittlichen Befähigung mit der grössten Gewissenhaftigkeit zu verfahren. Nach Ablauf der sechs Monate Unterricht steht es dem Unteroffiziere frei, sich zu den an den Seminarien statt findenden Prüfungen der nicht in einem Seminar gebildeten Schulamtsbewerber bei der betreffenden K. Regierung zu melden, und gelten für seine Prüfung dieselben gesetzlichen Bestimmungen, wie für die Prüfung aller nicht in einem Seminar gebildeten Schulamtsbewerber.

Berlin. Otto Friedrich Heinsius feierte am 3. Febr. sein fünfzigjähriges Lehrer-Jubiläum, wozu ihm das Friedrich Werder'sche Gymnasium, an welchem er seine Laufbahn begann, durch ein eigenes Programm gratulirte: O. T. Th. Heinsio, Ph. D. Gymnassii Berolinensis Leucophaei Professori, Ordinis Aquilae Rubeli Equiti, Viro Doctissimo et Illustrissimo, de re scholastica, de litteris germanicis, de omni humanitate optima merito, munus scholasticum in Gymnasio Friderico - Werderano faventibus auspiciis ante hos quinquaginta annos susceptum ad hunc usque diem summacum laude administratum congratulantur Gymnasii Friderico - Werderani Rector et Collegae interprete Ernesto Köpke. Die Verdienste Heinsius um die Einführung des Unterrichtes in der deutschen Sprache und der deutschen Literaturgeschichte in die Gymnasien gaben Herr Köpke Veranlassung zu einer Untersuchung über die Versuche, welche die Griechen zu Bearbeitung ihrer Literaturgeschichte gemacht haben. Das Programm schliesst sich an die gelehrte Abhandlung desselben Verfassers: de hypomnematis Graecis, Berl. 1842 an, und beleuchtet wie dieses eine noch wenig bebaute Seite der griechischen Literatur.

Berlin. Der Professor v. Henning, der ehemalige Repetent Hegels, jetziger eifriger Anhänger von Schelling, hat so eben eine Schrift herausgegeben, in welcher er die bekannten vier Fragen Jacobi's zu widerlegen sucht. Dieser hingeworfene Fehdehandschuh wird schwerlich liegen bleiben, nachdem das Obercensurgericht gestattet hat, dass auch hier in der Hauptstadt die Frage über die Entwicklung der ständischen Verhältnisse in den Tagesblättern besprochen werden darf.

Berlin. Geheimerath von Schelling, der seinen Geburtstag am 27. Januar begieng, erhielt bei dieser Veranlassung das Commenthurkreuz des k. bayerischen Verdienstordens, mit folgendem eigenhändigem Schreiben des Königs von Bayern. „Herr Geheimerath von Schelling, an dem 70sten Jahrestag Ihrer Geburt, einem Festtage der Gutgesinnten, wünsche ich, dass Sie, freudig wie ich es verleihe, das Commenthurkreuz meines ersten Verdienstordens der bayerischen Krone empfangen möchten. Sie, welcher unserm deutschen Gesammtvaterlande, der Welt, angehören, Bayer nennen zu dürfen (denn das Indigenat blieb), ist mir hocherfreulich, dass doch Ihr Wirken mit dem Erfolg gekrönt werde, den es verdient! Mit diesem Wunsch und jenem, dass sich oft der Jahrestag wiederhole, der Ihnen sehr gewogene Ludwig. München 7. Januar 1845."

Magdeburg. Nach der Magd. Ztg. werden die Veränderungen, welche in Bezug auf den geistigen Bildungsgang der sich für den Offiziersstand vorbereitenden jungen Leute statthaben sollen, mit dem 1. April 1846 ins Leben treten. Jeder, der zur Offiziersprüfung zugelassen werden will, muss dann vorher die Abiturientenprüfung gemacht

haben und die geistige Bildung eines zur Universität abgehenden Primaners besitzen. Die Kenntniss der lateinischen Sprache ist ausdrücklich vorgeschrieben, das Erlernen der griechischen Sprache wird nicht erfordert. Die Divisionsschulen im preussischen Staate werden mit dem 1. April des Jahres 1846 aufhören. Die sich dem Militärstand widmenden jungen Leute sollen dann das Gymnasium besuchen in derselben Weise, wie auch die sich für ein gelehrtes Fachstudium vorbereitenden jungen Leute. Ein Zögling der höhern Bürgerschule soll auch zur Prüfung zugelassen werden, wenn er die oberste Klasse der höheren Bürgerschule besucht hat und von seinen Lehrern Zeugnisse der verlangten geistigen Bildung beibringen kann. Die Kenntniss der lateinischen Sprache wird einem Zöglinge der höheren Bürgerschule nicht erlassen. Die Kriegsschulen werden in Folge dieser Veränderungen auch eine Umgestaltung erfahren, indem künftig auf den Kriegsschulen nur die zur Kriegswissenschaft insbesondere gehörigen Lehrgegenstände gelehrt werden sollen, so dass die Kriegsschule für die sich dem Militärstande widmenden jungen Leute das ist, was die Universität für die sich einem gelehrten Fach Widmenden bedeutet.

Salzwedel. Unter den vielen, mehr oder minder glänzend begangenen Jubiläen von Universitäten und Gymnasien zu Königsberg, Schulpforte, Stettin, Dortmund, Eisenach, wurde Eines von den öffentlichen Blättern mit unverdienter Stille übergangen: wir meinen die erste Säcularfeier der Vereinigung der beiden städtischen Schulen zu Salzwedel in der Altmark zu einem Gymnasium, welche am 11. und 12. September 1844 begangen wurde. Herr Professor Wieseler aus Göttingen, ein dankbarer Zögling dieser Anstalt, schrieb zu diesem Feste eine kunstmythologische Abhandlung: die Nymphe Echo, nebst einer Bildertafel. Der Erlös davon ist zum Besten des zu Stendal in der Altmark zu errichtenden Denkmals für J. Winkelmann bestimmt.

II. Sachsen.

(**Blindeninstitute.**) Dresden den 16. März. Heute verschied hier eine durch ihre Persönlichkeit, wie durch ihr Leben ausgezeichnete Frau, die man ganz eigentlich die Mutter der Blinden nennen konnte. Ernestine Wilhelmine, geb. Winkler, geb. zu Berlin 1783, vermählte sich 1807 mit dem Privatgelehrten Flemming aus Jüterbogk und errichtete mit ihm gemeinschaftlich 1809 eine kleine Privatanstalt für blinde Kinder hier in Dresden, aus welcher im Laufe der Zeit und nach vieljährigen Mühen und Sorgen der treuen Pflege-Eltern der Blinden die jetzt Königliche Blinden-Anstalt erblüht ist. Selbst die Kriegsdrangsale, welche das kleine Blindenasyl hart mitnahmen, vermochten nicht, diese Schöpfung der Liebe zu vernichten. Flemmings früher Tod im Jahr 1818 raubte der Anstalt ihre hauptsächlichste Stütze. Mit Entschlossenheit trat seine Wittwe als Blindenmutter an die Spitze der vaterlosen blinden Familie, gab ihr nach einiger Zeit in der Person ihres zweiten Gatten, des Dr. Steckling, für eine Reihe von Jahren einen einsichtsvollen Leiter, und so genoss sie die Freude, die von ihr begründete Anstalt, nachdem sie 1830 unter die Verwaltung der Staatsregierung gestellt worden war, zu ihrem jetzigen Umfange erweitern zu sehen, wo sie den bedeutendsten derartigen Anstalten beizuzählen ist. Bis zu ihrem Ende beseelte diese mit seltenem Geist und wahrer Seelenstärke ausgestattete Frau die Kreise ihrer hausmütterlichen Thätigkeit. Nur der Tod konnte sie einem schönen, menschenfreundlichen Berufe entreissen, dem sie 36 Jahre lang mit ächt mütterlicher Hingebung alle Kräfte gewidmet hatte. Sie starb tief betrauert von ihren Kindern und mehr als 200 Blinden, die in ihr eine Mutter verehrten, in den ersten Morgenstunden des Palmsonntages. Ihr einziger Sohn, Dr. Flemming, steht gegenwärtig als Director an der Spitze der neu begründeten K. Blinden-Anstalt zu Hannover; ihre Tochter aber wird als Gattin des jetzigen Directors der elterlichen Stiftung noch ferner angehören.

IV. Norddeutsche Staaten.

III. Oldenburg.

(Vereine.) Oldenburg den 17. Febr. Hier ist ein Verein für Errichtung allgemein zugänglicher Lehranstalten für die der Schule entlassene Jugend im Werke. — Vorgestern ist eine Verordnung ergangen, nach welcher die Gehalte der evangelischen Volksschullehrer im geringsten Betrage auf 100 Rthlr. Gold in den Geestgegenden und auf 125 Rthlr. in der Marsch, die Wohnung nicht gerechnet, festgesetzt sind, und nur eine kleine Zahl sogenannter Anfangsstellen hievon ausgenommen sind. Zu den hiernach häufig nöthigen Zulagen trägt aber die Staatskasse in der Regel nicht bei, sie werden den Schulachts-Interessenten zugewiesen. Wenn im katholischen Landestheile, wo die Zahl der schlecht ausgestatteten Schulstellen noch viel grösser ist, eine ähnliche Massregel durchgeführt sein wird, so wird ein guter Schritt dem Ziele zu geschehen sein, dem auch jener Verein zustrebt. Je einträglicher die Lehrerstellen, desto eher wird sich eine Anzahl von Jünglingen aus andern als den untersten Ständen ihnen zuwenden.

VIII. Süddeutsche Staaten.

VIII. Württemberg, Baden, Hohenzollern.

1. Württemberg.

(Personalien.) Stuttgart. Professor Oehler bisher am Seminar in Schönthal, wurde unterm 3. März zum Oberkirchenrath und Oberstudienrath ernannt.

Württemberg. An unsern niedern evangelischen Seminarien findet gegenwärtig ein ungewöhnlich starker Wechsel im Lehrer-Personal statt. Der Ephorus v. Hauber in Maulbronn ist mit dem Titel eines Prälaten in den Ruhestand versetzt und an seine Stelle der bisherige Professor Oehler am Seminar in Schönthal ist einem Rufe an die Universität Breslau auf den Lehrstuhl der A. T. Theologie und Exegese gefolgt, und an seine Stelle der bisherige Professor Metzger am Gymnasium in Stuttgart getreten. Dieser Wechsel im Personal hat den schon längst gehegten Wunsch wieder aufgeregt, dass diese Anstalten zu der alten Einrichtung zurückgeführt werden möchten, wornach zwei niedere Seminare für die Zöglinge von 14—16 Jahren bestanden, und zwei höhere für die Zöglinge von 16—18 Jahren. Man ist so ziemlich allgemein darüber einverstanden, dass diese Einrichtung vom wissenschaftlichen und pädagogischen Gesichtspunkt aus den Vorzug der gegenwärtigen bei Weitem verdiene, und da die ganze Aenderung gar nichts kostet, als ein Ministerial-Dekret, so sollte die Hoffnung auf Realisirung dieser bescheidnen Wünsche nicht allzukühn seyn.

(Lage der Volksschullehrer.) Director Knapp, Mitglied der Ständekammer, hat der gegenwärtigen Ständeversammlung, eine Motive, die Besoldungsverbesserung der Volksschullehrer betreffend, übergeben, worin die Lage der Letzteren und das Schulwesen überhaupt, sachgemäss, dargestellt und entwickelt wird. In Folge dieser Motion lässt sich im Schwäb. Merkur (Nro. 81) unter der Aufschrift: „Auch ein Wort in Beziehung auf die zu hoffende Verbesserung der Lage der Volksschullehrer," eine Stimme vernehmen, welche auf das bisherige Pensionsgesetz der Volksschullehrer und ihrer Wittwen und Waisen, mit folgenden Worten, aufmerksam macht. Nach demselben kann ein Lehrer vor zurückgelegtem 70stem Lebens- und 50stem Dienstjahre keinen Anspruch auf Pension machen, und nach seinem Tode erhält die Wittwe mit ihren Kindern jährliche 28 fl. Pension. Es ist einleuchtend, dass 1) dieses Gesetz mit den jetzigen Anforderungen an die Schule im Widerspruch stehet, da es unmöglich ist, dass ein Lehrer in einem Alter von 70 und mehr Jahren (erst kürzlich starb einer im 76. Jahre noch in seinem Berufe)

und bei 80 und 90 Schülern, auch bei dem besten Willen, das leiste, was gegenwärtig geleistet werden soll, und es wirkt also dieses Gesetz sehr nachtheilig für die Schule selbst. 2) Wäre einem Lehrer, welcher — nur von seiner Anstellung an gerechnet — 40 Jahre lang, oft unter drückenden Nahrungssorgen, seinem Berufe gewissenhaft sich gewidmet hat, die Ruhe gewiss zu gönnen. Ebenso ist es 3) schwer für die Lehrer, jährlich 2 Prozent von ihrem meistens geringen Einkommen zu dem Pensionsfonds beizutragen, während bei weitem die meisten gar keine Hoffnung haben, jemals pensionirt zu werden, weil sie sterben, ehe sie das Gesetz zur Pension berechtigt. Noch schmerzlicher ist es 4) für die Lehrer, dass sie, wenn sie auch unter vielen Mühen und Sorgen, häufig mit Aufopferung ihres eigenen Vermögens, nach 50 Dienstjahren pensionirt werden, am Abend ihres Lebens mit ihren Familien noch ein traurigeres Loos trifft, da sie nur einen Theil ihrer bisherigen Besoldung, mit welcher sie sich bis dahin nur kümmerlich nähren konnten, als Pension erhalten (das Minimum ist 120 und das Maximum 250 fl.). 5) Nach dem Tode des Mannes erhält eine Wittwe mit ihren Kindern gegenwärtig jährliche 28 fl. Pension, gewiss gar zu wenig, da diess kaum zu Holz hinreicht. Endlich 6) hält das bisher Gesagte viele Jünglinge, und zwar gerade die fähigsten, zurück, sich dem Schulstande zu widmen, und wer wollte es ihnen verargen, da sie ihr eben nicht erfreuliches Schicksal voraus wissen. Möchte es daher den hohen Ständekammern gefallen, diesen für Lehrer und Schule so wichtigen Punkt zu beachten und das bisherige Pensionsgesetz aus den angeführten Gründen dahin abzuändern, dass alle Volksschullehrer gleich andern Angestellten nach 40 Dienstjahren mit ihrem vollen Gehalte pensionsfähig werden, und dass nach ihrem Tode die Wittwen mit ihren Kindern eine zu den nothwendigsten Bedürfnissen hinreichende Pension erhalten. Es würde keineswegs auffallend erscheinen, wenn auch die wenigen besser besoldeten Lehrer sich des Genusses ihres ganzen Einkommens in ihrem Alter zu erfreuen hätten, da diese in der Regel auch mehr leisten und meistens in Städten angestellt sind, wo die Ausgaben auch bei Sparsamkeit grösser sind, und wo es ihnen also eben so schwer wird, als den andern, etwas zurückzulegen. Schliesslich wäre diese Pensionsbestimmung namentlich auch für die jüngeren Lehrer ermunternd, weil sie diesen früher Aussicht auf eine bessere Stelle und mehr Trost für das Alter gewährte.

(**Turnwesen.**) Ein Erlass des K. katholischen Kirchenraths besagt: Es ist in neuerer Zeit vielfach, sowohl von Aerzten als Pädagogen, darauf hingewiesen worden, wie heilsam und nothwendig bei der Jugend regelmässige Leibesübungen (das sogenannte Turnen) für eine mit der Bildung des Geistes harmonische Ausbildung und Kräftigung des Körpers sind, zumal bei dem gegenwärtigen, einer solchen in mancher Hinsicht bedürftigen Geschlechte. Auch hat bereits an manchen Orten der wohlthätige Einfluss solcher Uebungen, wenn sie zweckmässig betrieben wurden, nicht bloss in der Kräftigung und Abhärtung, der Gewandtheit und Gelenkigkeit des Körpers, sondern auch der Frische des Geistes, der Offenheit und Zutraulichkeit und dem Sinne für Ordnung bewährt, wodurch die Zwecke der Schule selbst als Unterrichts- und Erziehungs-Anstalt gefördert worden sind. Zwar erscheinen solche Leibesübungen als ein besonderes dringendes Bedürfniss für die Zöglinge wissenschaftlicher Lehranstalten, welche sonst keinen Beruf zu körperlicher Thätigkeit haben, während die Schüler der Volksschulen zum grössten Theile schon durch den Beruf ihrer Eltern zur Anstrengung ihrer leiblichen Kräfte veranlasst werden. Aber einestheils werden sie durch die ländlichen Geschäfte oft nur einseitig in Anspruch genommen, so dass die allseitige Entwickelung und Ausbildung des Körpers eher gehemmt wird, anderntheils hängt der natürlichen Kraft und Stärke eine gewisse Schwerfälligkeit und Ungelenkigkeit an, welche in manchen Vorkommenheiten des Lebens hinderlich wird. Sodann zählt die Volksschule manche Schüler, welche als Söhne von Handwerkern, Fabrikarbeitern und dergleichen schon frühe zu einer sitzenden Lebensweise gewöhnt werden. Aus diesem Betrachte haben regelmässige Leibesübungen

auch für Volksschüler einen grossen Werth. Wäre die Lust dazu einmal erwacht, und würden die Uebungen, was sehr wesentlich ist, auch nach den Schuljahren von der ledigen Jugend fortgesetzt, etwa an den Abenden von Sonn- und Feiertagen, so wäre zu hoffen, dass Knaben und Jünglinge von anderen, ihrer körperlichen und sittlichen Entwickelung gefährlichen, Zerstreuungen dadurch abgehalten würden. Die gemeinschaftlichen Oberämter erhalten daher den Auftrag, den Ortsschulbehörden ihres Bezirks zu empfehlen, auf die Einführung von regelmässigen Leibesübungen unter den Schülern der Volksschule nach Zulassung der Umstände hinzuwirken. Hiebei wird noch Folgendes bemerkt: Sollen diese Uebungen etwas Erspriessliches leisten, so müssen sie in einer gewissen planmässigen Stufenfolge und in Angemessenheit zu dem Grade körperlicher Befähigung betrieben, und alle verwegenen Sprünge und blosse Gauklerkünste vermieden werden. Am zweckmässigsten wird der Anfang mit den sogenannten Frei-Uebungen (im Gehen, Drehen, Bücken, Strecken, Kniebeugen, Handbewegen, Marschiren und dergl.) gemacht, wozu nichts weiter nöthig ist, als ein freier Platz, und im Winter oder bei übler Witterung ein Schuppen oder eine Scheune. Für die weiteren Uebungen, namentlich zur Stärkung der Arme, mögen einige Barren und Recke von verschiedener Grösse nach den Alterstufen, zum Klettern einige Steigbalken oder Maste, eine Leiter und ein dickes Seil, zum Springen ein Springstock und Springstäbe dienen. Diese Geräthschaften lassen sich mit geringen Kosten anschaffen, wo die Mittel nicht reichen, wäre sich auf die Frei-Uebungen, welche überhaupt die Grundlage des Turnens bilden, zu beschränken, überhaupt alles nach örtlichen Verhältnissen und möglichst einfach einzurichten. In Stadtgemeinden, wo für die lateinischen und Realschulen eine Turnanstalt eingerichtet ist, wird sich leicht durch die städtischen Behörden eine Vereinbarung treffen lassen, dass auch die Volksschüler unter gewissen Bestimmungen an derselben Theil nehmen. Was die Leitung dieser Uebungen betrifft, so erscheint es am angemessensten, wenn die Lehrer selbst, besonders die Unterlehrer und Lehrgehülfen, sich derselben annehmen und durch Benützung einer gedruckten Anleitung, wie solche neuerdings von Vögeli, Spiess, Schwaab und A. erschienen sind, oder durch Berathung mit Berufsgenossen, welche die Sache verstehen, mit der zweckmässigsten Einrichtung und Aufeinanderfolge solcher Uebungen sich bekannt machen. Zu diesem Behufe ist nicht blos in den vom Staate errichteten Schullehrer-Seminarien bereits die Anordnung getroffen, dass bei den Zöglingen derselben Neigung und Geschick zur Sache, und Einsicht in die Bedeutung derselben für die Schule und Volks-Erziehung gefördert werde, sondern es sind auch die Vorsteher von Privatbildungs-Anstalten anzuweisen, in dieser Richtung auf die körperliche Uebung und Ausbildung ihrer Zöglinge Bedacht zu nehmen. Man versieht sich daher zu den Ortsschulbehörden und insbesondere zu den Geistlichen, dass sie durch zweckmässige Belehrung über die Bedeutung und den Nutzen der Leibes-Uebungen, und durch Berichtigung der noch häufig im Volke dagegen herrschenden Vortheile, zur Förderung einer nicht bloss für die leibliche Kräftigung und Wehrhaftigkeit, sondern auch die sittliche Bildung der Jugend wichtigen Sache nach Thunlichkeit mitwirken.

2. *Grossherzogthum Baden.*

Heidelberg. Der Geh. Kirchenrath Dr. Paulus, jetzt 84 Jahre alt, ist seit Kurzem aus seinem Berufe als Lehrer an der Universität, nachdem er 56 Jahre in Thätigkeit war, ausgeschieden. Eine bedeutende Anzahl Einwohner aus allen Ständen hat diesen Augenblik für den passendsten gehalten, alle die zahlreichen hiesigen und auswärtigen Verehrer und Freunde des verdienten Mannes zur Unterzeichnung auf eine zur Ehre des Jubelgreises zu prägende Denkmünze aufzufordern, und zur Ausführung dieses Vorhabens in einer öffentlichen Versammlung ein Comité gewählt. Die Denkmünze soll auf der Vorderseite das Brustbild des Gefeierten, auf der Rückseite eine passende Inschrift enthalten. Man unterzeichnet ent-

weder auf ein broncenes oder silbernes Exemplar. Ersteres kostet höchstens 3 fl. 30 kr., letzteres 4 fl. weiter; doch wird der Preis bei der grossen Theilnahme, welche die Aufforderung schon jetzt hier gefunden hat, wahrscheinlich geringer zu stehen kommen. (H. J.)

IX. Bayern.

In Folge Ministerialrescripts vom 24. Febr. fordert die K. bayerische Regierung von Mittelfranken die Schul-Inspectoren auf, das von dem Lyceal-Professor und Hofrath Dr. Hofmann in Aschaffenburg herausgegebene Werkchen: Vorschriften zur Erhaltung der Sehkraft, den Lehrern und Schülern nachdrücklichst zu empfehlen und dafür zu sorgen, dass für jede Schule wenigstens einige Exemplare auf Rechnung der Schulkasse (zu dem geringen Preis von 3 kr.) angeschafft werden.

IV. Archiv der culturpolitischen Gesetzgebung.

Circularverfügung des königlichen Schulcollegiums der Provinz Brandenburg an die Herren Superintendenten und Schulinspectoren der Provinz, über einige Mängel des Sprachunterrichts und Andeutungen zu einer fruchtbaren Behandlung dieses Gegenstandes.

Wir haben unterm 31sten Julius 1838 den Herren Superintendenten und Schul-Inspektoren unseres Verwaltungs-Bezirks unsere Wahrnehmungen über einige Mängel des Sprachunterrichts in Volksschulen und Andeutungen zu einer fruchtbaren Behandlung dieses Gegenstandes mitgetheilt. Der Erfolg hat jedoch unsern Erwartungen nicht völlig entsprochen. Unsere Andeutungen sind von einigen Lehrern missverstanden, von andern mangelhaft aufgefasst, und nur von wenigen so, wie es gewünscht wurde, zur Anwendung gebracht worden. Wir sehen uns dadurch veranlasst, uns über diesen Gegenstand anderweitig, und mit Rücksicht auf die zu unserer Kenntniss gekommenen Missverständnisse und Bedenklichkeiten einiger Lehrer und Schulaufseher, bestimmter auszusprechen, wobei wir den wesentlichen Inhalt der oben erwähnten frühern Verfügung wieder aufnehmen.

So vielen Fleiss auch die meisten Lehrer auf den Sprachunterricht wenden, so ist doch die Behandlung dieses Gegenstandes oft wenig geeignet, auch nur den äussern Zweck des Unterrichts, Sicherheit im Verständniss des Gelesenen oder Gesprochenen und Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck eigener und fremder Gedanken, zu fördern.

Viele Lehrer begnügen sich, in den für den Sprachunterricht ausgesetzten Lehrstunden gewisse Abschnitte der Grammatik nach irgend einem Lehrbuch oder nach eigenen Heften mit den Schülern durchzugehen, und ihnen eine Terminologie anzueignen, die, nicht immer wohl begründet, für die Schüler schon desshalb unverständlich und unfruchtbar bleiben muss, weil sie die dadurch bezeichneten Thatsachen noch nicht in bestimmten Beispielen erkannt haben.

Andere suchen Sprachfertigkeit und Einsicht in das Wesen der Sprache dadurch zu bewirken, dass sie ihre Schüler frühzeitig, oft schon bei dem ersten Beginn des eigentlichen Sprachunterrichts veranlassen, Sätze nach vorgeschriebenen Bedingungen zu bilden, wobei ganz übersehen wird, dass es den Schülern noch an geeignetem Stoff für die Bildung passender Sätze fehlt, und dass die Gewöhnung, nichtssagende inhaltsleere Sätze zu bilden, auf die Entwickelung des Geistes nachtheilig einwirken muss.

Andere endlich knüpfen zwar, was wir sehr billigen, ihren Sprachunterricht an das Lesen an; sie behandeln aber den Lesestoff häufig so, als ob derselbe nur der Einübung grammatischer Regeln dienen sollte. Dabei scheint man nicht zu erwägen, dass für die Volksschule die Grammatik niemals Zweck, sondern nur Mittel sein kann, dass man nicht liest, um an dem Gelesenen Grammatik zu lernen, sondern dass man Grammatik nur so weit treibt, als sie zum vollen Verständniss des Gelesenen nothwendig ist.

Am meisten müssen wir es bedauern, dass auf richtiges, sinngemässes Lesen nicht immer die Sorgfalt verwendet wird, welche die Wichtig-

keit des Gegenstandes erfordert, und oft sogar die Bedeutung desselben für den eigentlichen Sprachunterricht und für die Geistesbildung der Jugend verkannt wird.

Es ist überhaupt ein Irrthum, wenn man von der Ansicht ausgeht, dass der Sprachunterricht auf die für diesen Gegenstand ausdrücklich bestimmten Lehrstunden beschränkt sei, da doch jegliche Lehrstunde immer zugleich als Sprachstunde angesehen, und namentlich in allen Lehrstunden auf deutliches und richtiges Sprechen, auf sprachrichtige, kurze und bündige Zusammenfassung der gewonnenen Resultate und überhaupt auf angemessenen Ausdruck der Fragen wie der Antworten mit grosser Sorgfalt gehalten werden sollte.

Der Sprachunterricht in der Volksschule hat nicht bloss den äusserlichen Zweck, nothdürftige Fertigkeit im Lesen und Schreiben hervor zu bringen; er soll den Gedankenkreis der Schüler ordnen, berichtigen, erweitern; er soll sie mit dem Sprachschatz, so weit er dem Leben des Volkes angehört, bekannt machen; er soll sie in sicherer und schneller Auffassung des Gelesenen oder Gehörten und in klarer, sprachrichtiger Darstellung eigener und gegebener Gedanken üben, und diesen Zweck nicht sowohl durch Aufstellung grammatischer Regeln als durch Bildung des Sprachgefühls und vielseitige Uebung zu erreichen suchen. Es leuchtet ein, dass für diesen Zweck ein von den übrigen Lehrstunden abgesonderter grammatischer Unterricht nicht ausreicht, und dass der letztere nur eines von den Mitteln für den angegebenen Zweck ist, und nur in Verbindung mit einer durch alle Lehrstunden fortgesetzten Uebung von Erfolg sein kann.

Wenn gleichwohl viele Lehrer bei der oben erwähnten unfruchtbaren und für die Schüler unerquicklichen Behandlung des Sprachunterrichts beharren, so können wir den Grund dieser unerfreulichen Wahrnehmung nur in zwei Umständen finden, in der Unbekanntschaft mit den zu einer lebendigen Sprachkenntniss führenden Uebungen und in der Bequemlichkeit der hergebrachten Weise des Sprachunterrichts. Es ist unstreitig leichter, mit den Schülern einen Leitfaden der Grammatik durchzugehen und sie die darin vorgeschriebenen Uebungen anstellen zu lassen, als sich mit den Schülern in einen geistigen Verkehr zu setzen, der alle die oben angegebenen Zwecke in freierer Weise und dennoch nach einem sichern Plane verfolgt. Es ist uns nicht entgangen, welchen Einfluss diese letztere Rücksicht auf die Ansichten vieler Lehrer gehabt hat, und wie die meisten Bedenken, die man gegen eine freiere Behandlung des Sprachunterrichts aufgestellt hat, grossentheils ausgehen von der Abneigung, den gewohnten Weg zu verlassen, und einer wenig begründeten Meinung von den Vorzügen der bisher befolgten Methode.

Wir müssen es den Herren Superintendenten und Schulinspectoren überlassen, diejenigen Lehrer, welche in dem letztern Irrthum befangen sein möchten, durch bestimmte Hinweisung auf die mangelhaften Erfolge ihres Sprachunterrichts eines Bessern zu belehren; diejenigen Lehrer aber, denen es blos an der Kenntniss einer bessern Methode fehlt, auf die nachstehenden Andeutungen zu einer fruchtbaren Behandlung des Sprachunterrichts hinzuweisen.

I.

Schon mit den ersten eben erst schulfähig gewordenen Anfängern können Sprachübungen verschiedener Art angestellt werden. Schon das Benennen der Gegenstände, die das Kind in der Schule sieht, das Nachsprechen kurzer Sätze und einzelner Wörter, die man den Kindern vorspricht, um sie im lauten und scharf artikulirten Sprechen zu üben, und mehr noch das Zerlegen des Wortes in seine einfachen Laute, von dem jede bessere Lesemethode ausgeht, kann als Sprachübung behandelt werden; den eigentlichen Mittelpunkt des Sprachunterrichts aber bildet auf der untersten Stufe der sogenannte Anschauungs-Unterricht, oder die Belehrung des Kindes über diejenigen Wahrnehmungen, zu denen seine Umgebungen ihm Veranlassung geben. Es liegt ausser dem Zwek dieser

Verfügung, Andeutungen über die zweckmässige Behandlung des Anschauungs-Unterrichts in der Volksschule zu geben; es genügt, auf den nahen Zusammenhang desselben mit dem Sprachunterricht und der Geistes-Entwickelung der Kinder hinzuweisen. Der Anschauungs-Unterricht ist seinem Gegenstande nach die erste Belehrung des Kindes über die sogenannten Realien; werden die Kinder dabei angeleitet, sich die Wahrnehmungen, die sie bereits gemacht haben, oder auf Veranlassung des Lehrers während ihrer Schulzeit machen, in einer bestimmten Ordnung zu vergegenwärtigen und sie in kurzen sprachrichtigen Sätzen auszusprechen, so wird dadurch nicht nur der Gedankenkreis derselben geordnet, berichtiget und erweitert, sondern auch die erste und natürlichste Anleitung zur Satz- und Wortbildung gegeben. Die Genauigkeit, mit der der Lehrer diese Uebungen treibt und dabei fehlerhaften Angewöhnungen entgegen wirkt, wird dem spätern Unterricht in der Sprache unfehlbar zu Gute kommen, und wir empfehlen die sorgfältige Behandlung dieser Uebungen um so angelegentlicher, je häufiger der Werth derselben aus Unkunde oder Vorurtheil herabgesetzt worden ist. Es fehlt nicht an Hülfsmitteln, aus denen der Lehrer sich über die zweckmässige Behandlung dieses Gegenstandes belehren kann. Wir nennen hier nur folgende empfehlungswerthe Werke:

1. Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemässen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen, von F. H. G. Grassmann. Berlin, bei Reimer. Zweite Auflage. 1834. Preis 1 Thlr. 7 ½ Sgr.
2. Der Unterricht in der Klein-Kinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule, von Dr. F. A. W. Diesterweg. Dritte Auflage, 1838. Crefeld, bei Funcke. Preis 15 Sgr.
3. Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache, von v. Türk, Königlichen Regierungsrath. Zweite Auflage, 1822. Berlin, bei Nauck. Preis 25 Sgr.

Sehr empfehlenswerth sind auch die Andeutungen über den Anschauungs-Unterricht in dem dritten Theile der Erziehungs- und Unterrichtslehre von Denzel, zu deren Ausführung folgendes Werk:

Denzel's Entwurf des Anschauungs-Unterrichts, in katechetischer Gedankenfolge praktisch ausgeführt von Wrage. Vierte Auflage, erster Cursus, 1843. Altona bei Hammerich. Preis 15 Sgr.

eine mit Beifall aufgenommene Anleitung giebt. Wir können jedoch nicht wünschen, dass die Lehrer die Gegenstände in der ermüdenden Ausführlichkeit des Wrage'schen Werkes behandeln, vielmehr hinsichtlich des Stoffes sich auf die nächsten Umgebungen des Kindes und die sogenannte Heimathkunde beschränken. In denjenigen Schulen, in welchen die Berlinische Handfiebel eingeführt ist, wird der Abschnitt „die Wahrnehmungen des Kindes" als Leitfaden für diesen Unterricht gebraucht werden können. Wo der Standpunkt und die äusseren Verhältnisse der Schule gestatten, über die eigenen Wahrnehmungen der Kinder hinaus zu gehen und ihnen auch Anschauungen aus entlegneren Kreisen vorzuführen, werden folgende Werke nützliche Dienste leisten:

1. Methodische Bildertafeln zum Gebrauch beim Anschauungs-Unterricht in Elementar- und Kleinkinderschulen, besonders beim Taubstummen-Unterricht. Herausgegeben von Reimer und Wilke, Lehrern an der Königlichen Taubstummen-Anstalt zu Berlin. Berlin 1837, bei L. Oehmige. Preis 1 Thlr.
2. Sechszehn Bildertafeln für den Anschauungs-Unterricht, gezeichnet von Karl Wilke, Lehrer an der Taubstummen-Anstalt zu Berlin. Berlin, bei Bormann. Preis 17 ½ Sgr. (colorirt 1 Thlr. 5 Sgr.)
3. Das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. Ein Lese- und Hülfsbuch zu den 16 Bildertafeln für den Anschauungsunterricht von C. Wilke, herausgegeben von Bormann. Berlin 1843, bei Hermann Schulze. Preis 7 ½ Sgr.

Von diesen drei zusammengehörigen Werken ist das erste in dem

Schulblatt für die Provinz Brandenburg (Jahrgang 1837. S. 177 ff.), das zweite daselbst (Jahrgang 1839. S. 464 ff.), das letzte endlich eben daselbst (Jahrgang 1843. S. 99.) näher beurtheilt worden; die Zweckmässigkeit der unter Nr. 1. und 2. angeführten Bildertafeln hat sich durch eine mehrjährige Erfahrung beim Unterricht sowohl taubstummer, als vollsinniger Kinder vollkommen bewährt.

II.

Sobald das Kind mit einiger Fertigkeit liesst, beginnt eine andere, für Sprachbildung höchst fruchtbare Uebung. Der Lehrer zerlegt das Gelesene in kurze, der Fassungskraft seiner Schüler angemessene Fragen, die von den Schülern in vollständigen Sätzen, und zwar anfangs mit Beibehaltung des in dem Lesebuch gebrauchten Ausdrucks, zu beantworten sind. Es muss hierbei vorausgesetzt werden, dass der Lesestoff, an dem die ersten Anfänger geübt werden, nicht aus geschmacklosen, inhaltsleeren Sätzen, wie ihn die meisten Fibeln und selbst einige der besseren Lesebücher darbieten, sondern in Sprüchen, Liedern und Erzählungen bestehe, die für Kinder verständlich und anziehend, auch dem reifern Alter noch zusagen.

Die Uebungen im Zergliedern der Sätze haben zunächst nur den Zweck, den Inhalt des Gelesenen deutlich zu machen, etwanige Missverständnisse, wie sie bei Kindern vorkommen, zu entdecken und zu beseitigen. Die Antworten aber, zu denen das Kind veranlasst wird, sind zugleich eine überaus zweckmässige Uebung in der Satzbildung und für den Schüler das leichteste Mittel, die in dem Lesebuch ausgesprochenen Gedanken zu seinem geistigen Eigenthum zu machen.

Das Zerlegen der Sätze kann allerdings so weit getrieben werden, dass es in's Kleinliche oder gar in's Lächerliche fällt. Diesen Abweg aber wird der verständige Lehrer leicht vermeiden, wenn er immer davon ausgeht, dass Frage und Antwort nur dazu dienen sollen, den gelesenen Gedanken klar zu machen. Dazu gehört wesentlich, dass der Schüler bei jedem Satze Gegenstand und Aussage bestimmt unterscheide und in beiden dasjenige hervorhebe, worauf der Verfasser des Lesestücks die Aufmerksamkeit der Lesenden hat hinlenken wollen. Es sind daher diejenigen Beisätze und Bestimmungen des Gegenstandes sowohl als der Aussage, die einen Gegensatz, eine Beschränkung, eine Begründung des Urtheils enthalten, hervorzuheben, und es ist das Gewicht derselben durch die Betonung fühlbar zu machen; aber es sind hier noch alle grammatischen Kunstausdrücke, mit Ausnahme derer, die das Kind von selbst versteht, sorgfältig zu vermeiden. Bei diesen Uebungen wird sich vielfach Gelegenheit darbieten, Sprachfehler und fehlerhafte Angewöhnungen der Kinder zu verbessern, einzelne den Kindern unbekannte Wörter durch Vertauschung mit andern zu erläutern, ihnen die einfachsten Vorgänge bei der Wortbildung geläufig zu machen, und sie auf die Auffassung grammatischer Begriffe vorzubereiten.

III.

Auch nach erlangter vollkommener Fertigkeit bleiben fortgesetzte Uebungen im lauten und richtig betonten Lesen das Hauptmittel der weitern Sprachbildung des Kindes. Es muss auch hier vorausgesetzt werden, dass den Kindern nur lesenswerthe und in gewisser Beziehung klassische Lesestücke vorgelegt werden. Den edelsten Lesestoff für die reifere Jugend bilden ausgewählte Abschnitte aus der heiligen Schrift und eine grosse Anzahl von Kirchenliedern, die ein unschätzbares, noch viel zu wenig in seinem wahren Werthe erkanntes Besitzthum der evangelischen Kirche sind. Wir werden unten auf die Behandlung des Kirchenliedes und der biblischen Geschichte noch einmal zurückkommen, und warnen hier nur vor dem Missgriff, Bibel und Gesangbuch für die Uebungen im mechanischen, lautrichtigen Lesen zu missbrauchen, oder Abschnitte aus der Bibel und aus Kirchenliedern bei den eigentlichen Sprachübungen zum Grunde zu legen. Zu Uebungen dieser Art sind besondere Lesebücher noth-

wendig, und es kommt nur darauf an, unter den vorhandenen eine zweckmässige Auswahl zu treffen. Ein Lesestoff, wie ihn die meisten älteren Kinderfreunde darbieten, ist nicht geeignet, die Theilnahme des Kindes zu erwecken und ihm eine gesunde, kräftige Geistesnahrung zu gewähren. Es ist auch nicht nothwendig und nicht einmal wünschenswerth, dass der Lesestoff für die reifere Jugend so leicht sei, um ohne alle Erläuterung verstanden zu werden, es ist vielmehr zweckmässig, dass derselbe hier und da Schwierigkeiten darbiete, jedoch immer nur solche, die nach dem Standpunkte der Schüler leicht zu beseitigen sind. Aus diesem Grunde machen wir den Herren Superintendenten und Schulinspectoren zur Pflicht, die in ihrem Aufsichtskreise eingeführten Lesebücher zu prüfen, und nach Rücksprache mit den betheiligten Geistlichen und Lehrern ein dem jezigen Standpunkte der Volksbildung entsprechendes Lesebuch für die Schulen ihres Aufsichtskreises in Vorschlag zu bringen, die Einführung eines neuen Lesebuchs aber nicht ohne unsere Genehmigung zu gestatten. Unter den in der Provinz Brandenburg gangbaren Lesebüchern empfehlen sich für Volksschulen folgende:

1. Preussischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen, von Preuss und Vetter. Königsberg, bei Bon. (19 Bogen.) Preis 6½ Sgr.

Der erste Abschnitt enthält einzelne, jedoch nicht ganz inhaltsleere Sätze, der zweite leichtere, der dritte schwerere und meistens zweckmässige nnd anziehende Lesestücke. Ein Anhang behandelt die Realien, jedoch nicht so, dass dadurch das Bedürfniss der Schule vollständig befriedigt würde. Der kürzlich in zweiter Auflage erschienene Theil dieses Lesebuchs, welcher 20 Bogen stark für 10 Sgr. verkauft wird, eignet sich nur für die obern Klassen städtischer Elementar- und Bürger-Schulen.

2. Berlinisches Lesebuch. Berlin, bei Nicolai. (Sechste Auflage, 21 Bogen.) Preis 7½ Sgr.

Dies Lesebuch schliesst sich an die bei Ludwig Oehmigke hierselbst erschienene Handfibel an und empfiehlt sich durch Reichhaltigkeit, wohlfeilen Preis und zweckmässige Auswahl. Der zweite Theil desselben, welcher kürzlich in der Nicolaischen Buchhandlung erschienen ist, enthält auf 32 Bogen eine reiche Auswahl meistens neuer oder für den Schulzweck noch nicht benutzter Darstellungen, und eignet sich, wie das unter Nr. 1. angeführte Werk, für die obern Klassen städtischer Elementar- und Bürger-Schulen.

3. Schullesebuch. II. Theil. Nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt von Diesterweg. Crefeld, bei Funke. (13 Bogen gr. 12.) Preis 10 Sgr.

Der erste Theil dieses Lesebuches führt den Titel: „Schullesebuch in sachgemässer Anordnung," und soll einen nach den Leseregeln geordneten Lesestoff enthalten. Zu diesem Ende gibt es in der ersten grösseren Hälfte blos einzelne Wörter und Satztheile zur Uebung in der Betonung, und in der zweiten einige zusammenhangende Lesestücke zur Uebung in dem sogenannten Leseton. Der zweite Theil, den wir hiermit empfehlen, gibt unter den Rubriken: 1. Religiöse Naturbetrachtung, Vertrauen auf Gott, Gottes Walten; 2. Naturansichten und Belehrung; 3. der Mensch, Gesinnung, Thaten, eine rechte gute Auswahl von Lesestücken.

4. Lesebuch für Schulen, herausgegeben von den Lehrern der höhern Bürgerschule zu Potsdam. Potsdam, bei F. Riegel.

Dies Lesebuch besteht aus drei Theilen, von denen der erste (16 Bogen stark) für Kinder von 6 — 9, der zweite für Kinder von 9 — 12, der dritte für Kinder von 13 — 16 Jahren bestimmt ist. Der Preis der drei Theile, welche auch einzeln verkauft werden, beträgt beziehungsweise 10 Sgr. 17½ Sgr. und 27½ Sgr. und ist im Verhältniss zu der Bogenzahl etwas höher als bei den unter Nr. 1. 2. und 3. aufgeführten Lesebüchern.

5. Deutsches Lesebuch für Schulen von C. Oltrogge. Hannover, bei Hahn.

Das Werk zerfällt in drei Cursus, von denen der erste für das früheste,

der zweite für das mittlere, der dritte für das höhere Jugendalter bestimmt ist. Der Preis für jeden der beiden ersten Cursus beträgt 20 Sgr.; der Preis des dritten 1 Rthlr. Die prosaischen Lesestücke sind meistens wohl gewählt, die Wahl der poetischen ist minder zweckmässig ausgefallen.

6. Deutsches Lesebuch von Ph. Wackernagel. Stuttgart 1842, bei Liesching. Preis 2 Rthlr.

Das Werk besteht aus vier Theilen von mässiger Stärke, von denen die drei ersten meistens wohlgewählte Lesestücke enthalten, der vierte aber des Verfassers Ansichten über Sprachunterricht in dialogischer Form entwickelt.

Da bei der Wahl eines Lesebuches für niedere Schulen auch dessen Preis und Umfang in Betrachtung kommt, so werden Schulen der gedachten Gattung ihre Wahl vorzugsweise auf die unter Nr. 1. 2. und 3. genannten Lesebücher zu richten haben.

Wir setzen voraus, dass der Lehrer die Lesestunden nicht als eine fortgesetzte Uebung in der mechanischen Fertigkeit des Lesens, sondern als einen auf Erweckung des innern Lebens, auf Kräftigung der Gesinnung, auf Bildung des Geschmacks und Erhöhung der Sprachfertigkeit abzielenden Unterricht betrachten wird. Es genügt nicht, dass der Schüler ein Lesestück lautrichtig, mit vernehmlicher Stimme und mit Beobachtung der durch Interpunktionszeichen angedeuteten Pausen herlies't; es muss darauf gesehen werden, dass ihm nur richtig und gut geschriebene Stücke zum Lesen gegeben werden, dass er die Sätze richtig gliedre, jedes Satzglied richtig betone und das Ganze nicht nur fliessend, sondern auch mit angemessenem Ausdrucke vortrage. Ein solches Lesen setzt zunächst ein richtiges Verständniss des Gelesenen voraus, und der Lehrer hat auch hier zu erforschen, ob und welche Ausdrücke oder Wendungen dem Schüler vielleicht unverständlich sein möchten. Die Anweisung zur richtigen Betonung kann nur eine praktische sein, indem der Lehrer auf die gegen richtige Gliederung und Betonung vorkommenden Fehler aufmerksam macht, die aus unrichtiger Betonung entstehende Entstellung des Sinnes nachweist oder von den Schülern selbst finden lässt, hauptsächlich aber, indem er das Verfehlte selbst richtig vorträgt und es hierauf von den Schülern nochmals vortragen lässt.

Die Aufstellung einer grossen Menge von Regeln für die Betonung, wie sie in besonderen Anweisungen zum Leseunterricht gegeben sind, können wir nicht zweckmässig finden, theils weil die Regeln, die in solchen Anweisungen aufgestellt werden, mehrentheils nur halb richtig und einer zahllosen Menge von Ausnahmen unterworfen sind, theils aber weil die Menge der Regeln die innerliche Auffassung des Gelesenen stören und das natürliche Gefühl der Schüler nur verwirren müsste.

Die Lehrer machen wir indess aufmerksam auf einen in dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg (Jahrgang 1841. S. 270 ff.) abgedruckten Aufsatz, der, wenn er auch im Einzelnen mancher Berichtigung bedürfen möchte, doch die Hauptsache klar und richtig auseinander setzt, und die Lehre von der Betonung auf eine einzige aus der Natur der Sache gezogene und leicht anwendbare Regel zurückführt.

In Beziehung auf den Ausdruck, mit dem ein Lesestück vorzutragen ist, müssen wir vor Allem Erkünstelten warnen, wozu manche Anweisungen zur Declamation so leicht verleiten. Auch beim ausdrucksvollen Lesen muss es immer noch durchblicken, dass der Vortragende nicht aus eigener Seele spricht, sondern fremde Gedanken vorträgt, und nur das muss erkennbar sein, dass er das Gefühl und die Stimmung der redenden Person oder des Verfassers erkannt hat. Dieser Ausdruck findet sich von selbst, wenn der Schüler das Gelesene innerlich aufgefasst hat, und der Ausdruck des Lesenden soll eben nur ein Zeichen von der richtigen Auffassung des Gelesenen sein. Hieraus ergiebt sich von selbst, dass Regeln für den Ausdruck ganz an unrechter Stelle sind, und dass der Lehrer sich darauf beschränken muss, das Verfehlte auf eine solche Weise vorzutragen, dass es dem Gemüth der Schüler näher gebracht wird.

Es leuchtet von selbst ein, dass ein Lesen, wie es nach dem Vorstehenden gewünscht wird, nicht nur eine fortwährende Verstandesübung, sondern auch mit einer wohlthätigen Erregung des Gemüths verbunden ist, dass es den Gedankenreichthum und Sprachreichthum des Schülers erfolgreich vermehrt und, wenn auch erst spät, doch unfehlbar reichliche Früchte bringt. Es kann aber auch, oder es muss vielmehr zugleich mit Sprachübungen der verschiedensten Art verbunden werden. Beim Lesen selbst sind alle zusammengesetzten Sätze, soweit es zum Verständniss des Einzelnen erforderlich ist, in einfachere Sätze zu zerlegen, die der Schüler auf zweckmässig gestellte Fragen des Lehrers selbst zu bilden hat. Die Schüler müssen dabei angeleitet werden, den Inhalt der einzelnen Sätze in sprachrichtiger Form wiederzugeben, die Verbindung der einzelnen Sätze nachzuweisen, zuletzt die ganze Gedankenreihe eines Lesestücks zu wiederholen, endlich den Inhalt desselben in freier Rede mündlich oder schriftlich darzustellen. Sehr zweckmässige Anleitung hierzu enthält folgende Schrift:

Anleitung zum Gebrauch des zweiten Theils des Schullesebuchs von Diesterweg. Preis 10 Sgr.;

auf die wir die Lehrer, die sie noch nicht kennen sollten, hiemit aufmerksam machen wollen.

IV.

Mit den Leseübungen ist eine andere für Sprachbildung sehr fruchtbare Uebung zu verbinden, die Aufsuchung ganzer, zu derselben Wurzel gehörender Wörterfamilien, wobei der Lehrer nur darauf zu achten hat, dass Ableitungen und Zusammensetzungen gehörig unterschieden, beide in natürlicher Folge aufgeführt und die Wörter deren Bedeutung sich nicht definiren lässt, den Schülern in passenden Sätzen vorgeführt werden. Regeln für die Sprachbildung aufzustellen und feine Unterschiede zu erörtern, ist in Volksschulen nicht rathsam, wohl aber kann das Sprachgefühl gebildet werden durch Zusammenstellung gleichgebildeter Wörter und durch Hinweisung auf den Unterschied, der aus Vertauschung sinnverwandter Wörter entsteht. Als die vorzüglichsten Hülfsmittel für diesen Theil der Sprachübungen empfehlen wir wiederholentlich:

1. Sprachbildungslehre für Deutsche. Zur Benutzung in deutschen Volksschulen unterrichtlich dargestellt von F. H. G. Grassmann. Berlin, bei Reimer, 1828. 1829. 1830.

Von den drei Theilen dieses Werks, welche auch einzeln beziehungsweise für 25 Sgr. und 1 Thlr. 7 ½ Sgr. zu haben sind, enthält der zweite, auf den wir besonders aufmerksam machen, die Lehre von der Wortbildung in einer sehr fasslichen Darstellung. Der erste Theil behandelt die Bildung der Laute und Sylben, der dritte die Bildung der zusammenhangenden Rede.

2. Sprech- und Sprach-Schule. Ein Lesebuch für die deutsche Jugend zur Beförderung ihres Sprachvermögens. Von Dr. W. Lange, Oberprediger zur Burg. Erster Theil, Stuttgart und Tübingen, bei Cotta, 1835. Preis 10 Sgr.; zweiter Theil, Magdeburg bei Rubach, 1839. Preis 1 Thlr. 5 Sgr.

Der erste Theil enthält den Stoff, der gewöhnlich in den Anweisungen zum Anschauungs-Unterrichte behandelt wird; der zweite Theil, der auch unter dem Titel „Sprachlicher Denkstoff“ besonders verkauft wird, umfasst die verschiedenen Kreise des bürgerlichen Lebens: des Landmannes, des Handwerkers, des Künstlers u. s. w. Bei jedem dieser Abschnitte sind die auf diese Kreise menschlicher Thätigkeit bezüglichen Ausdrücke nach der Verwandtschaft des Stammes zusammengestellt und durch inhaltsreiche Sätze nicht bloss sprachlich, sondern hier und da auch sachlich erläutert.

3. Praktische Anleitung zum Gebrauch der Sprech- und Sprach-Schule in Fragen und Antworten zu schriftlicher Verarbeitung für

die Schüler. Von W. Lange, Oberprediger zu Burg. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1839. Preis 10 Sgr.

Der Verfasser geht von der richtigen Ansicht aus, dass der grammatische Unterricht sich an die Zergliederung und Besprechung eines zweckmässig gewählten Lesestoffes anschliessen müsse, und führt diese Ansicht in sehr belehrender Weise durch.

4. Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache, von J. A. Eberhard. Achte Auflage, 1837. Berlin, bei Nauck. Preis 2 Rthlr. 10 Sgr.

Das Werk ist ein Auszug aus dem grössern, sechs Octavbände umfassenden Werk desselben Verfassers, das unter dem Titel: „Versuch einer allgemeinen deutschen Synonymik“ von dem verstorbenen Professor Maas zu Halle in einer zweiten Auflage herausgegeben ist. Beide Werke empfehlen sich eben so sehr durch Gründlichkeit des Inhalts als durch fassliche und anziehende Darstellung; auch lässt der Auszug nirgend etwas Wesentliches vermissen.

V.

Es ist schon oben erwähnt worden, dass Bibel und Gesangbuch, sowie sie die beiden wichtigsten Volksbücher sind, so auch den wichtigsten und edelsten Lesestoff für die Elementarschulen darbieten, dass beide jedoch eine andere Behandlung als das Lesebuch erfordern. Beide sollen vornehmlich auf die Gesinnung der Kinder einwirken, jene, indem sie den Kindern die Geschichte des Reiches Gottes in seinen ersten Anfängen vor Augen stellt, dieses, indem es ihnen die Gedanken und Gefühle frommer Männer nahe bringt; durch beide sollen die Kinder zu lebendigen Gliedern der christlichen Kirche erwachsen. Ein solcher Stoff verträgt nicht die Behandlung, welche wir für das Lesebuch empfohlen haben, und eine in das einzelne eingehende Erklärung würde oft dem Eindruck, den Bibelwort und Kirchenlieder von selbst erregen, nur hinderlich sein. Daraus folgt indess nicht, dass es genüge, biblische Abschnitte ohne alle Erklärung lesen und Kirchenlieder blos auswendig lernen und hersagen zu lassen; vielmehr muss man auch hier etwanige Missverständnisse beseitigen, veraltete Formen und Ausdrücke durch Vertauschung mit den üblichen erklären, und die Hauptgedanken des Dichters und deren Verbindung durch zweckmässig gestellte Fragen in das rechte Licht setzen; im Uebrigen aber mag man der eigenen Kraft des göttlichen Wortes vertrauen, die sich auch beim Jugendunterrichte nicht verläugnen, sondern still im Herzen der Kinder nachwirken und reichliche Frucht bringen wird. Beim Lesen und Hersagen auswendig gelernter Kirchenlieder ist, wie bei andern Lesestücken, auf richtigen und ausdrucksvollen Vortrag hinzuwirken, und das um so mehr, da die in Kirchenliedern ausgesprochenen Gefühle und Gedanken nicht als fremde aufgefasst, sondern je länger je mehr in die Gesinnung des Kindes übergehen sollen.

Was die Auswahl der zu lernenden Kirchenlieder betrifft, so beziehen wir uns auf das, unserer Circular-Verfügung vom 8ten Julius 1840 beigefügte Verzeichniss, in welches wir die vorzüglichsten unter den in hiesiger Gegend gangbaren Liedern aufgenommen haben. In Beziehung auf die Behandlung des Kirchenliedes machen wir auf folgende kleine Schrift:

Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands von W. Thilo, Director des Schullehrer-Seminars zu Erfurt. Erfurt bei Hilsenberg, 1842. Preis 12½ Sgr.

aufmerksam. Es ist nicht wohl gethan, den Kindern das Auswendiglernen eines ganzen Kirchenliedes blos als Schularbeit oder häusliche Beschäftigung aufzugeben; der Zweck wird leichter und vollständiger erreicht, wenn das Lied, das zunächst auswendig gelernt werden soll, während der ganzen zum Auswendiglernen gegebenen Zeit täglich beim Anfange der Lectionen unmittelbar nach dem Morgengebet mit rechtem Ausdrucke gelesen und immer als ein Theil der Morgenandacht behandelt wird.

Es bedarf keiner weitläufigen Auseinandersetzung, dass diese Behand-

lung des Kirchenliedes für den höhern Zweck des Sprachunterrichts, Erweckung des geistigen Lebens und einer tüchtigen Gesinnung, von vorzüglicher Wirksamkeit sein wird, wenn auch der unmittelbare Gewinn für Sprachbildung im engern Sinne nicht immer sogleich nachzuweisen sein möchte.

VI.

Die Uebungen, von welchen bisher die Rede gewesen ist, können auf fruchtbare Weise angestellt werden, ohne irgendwie auf grammatische Erörterungen einzugehen und wir halten diese, insofern sie den Schüler anleiten sollen, über sein eigenes Reden und Denken zu reflectiren, nicht blos für entbehrlich, sondern geradezu für nachtheilig; am wenigsten aber möchte Sprachfertigkeit und Sprachreichthum dadurch befördert, vielmehr nur das natürliche Sprachgefühl in seiner Entwickelung gehemmt werden. Die Grammatik, welche auch in der Volksschule mit Erfolg zu lehren ist, kann nie den Zweck haben, den Kindern die Sprachgesetze aus den Denkgesetzen zu entwickeln; sie kann nur eine geordnete Uebersicht und eine bestimmte Bezeichnung derjenigen Spracherscheinungen sein, welche der Schüler bei der Erklärung des Gelesenen, also an bestimmten Beispielen, kennen gelernt hat. Wir haben daher bereits in der Verfügung vom 31sten Julius 1838 bestimmt ausgesprochen, dass der grammatische Unterricht in der Muttersprache sich an das Gelesene anschliessen müsse und zunächst nur den Zweck haben könne, das genaue Verständniss des Gelesenen zu befördern.

Hierbei ist das Bedenken erhoben worden, dass der grammatische Unterricht, der sich an das Lesen anschliesst, eines innern Zusammenhanges und einer festen Ordnung entbehren werde. Diess ist indess bei richtiger Behandlnng des Gegenstandes nicht zu befürchten.

Wir setzen zuerst voraus, dass der Lehrer selbst die Grammatik seiner Muttersprache kenne und im Stande sei, diejenigen Lehren auszuheben und in das rechte Licht zu setzen; welche für das genaue Verständniss des Gelesenen von wirklichem Einflusse sind.

Ein der Sache kundiger Lehrer wird daher die für die Volksschule geeigneten Lehren der Grammatik, namentlich:

1) die bestimmte Unterscheidung des Gegenstandes und der Aussage;
2) die näheren Bestimmungen und Ergänzungen beider;
3) den Unterschied der Redetheile;
4) die verschiedenen Satzarten, Urtheil oder Erzählung, Ausruf, Befehl und Frage;
5) die verschiedenen Arten der Satzverbindung, insbesondere die verschiedenen Arten untergeordneter Sätze;
6) den Unterschied und den Gebrauch der Casus und die damit zusammenhangende Lehre vom Gebrauch der Präpositionen;
7) den Unterschied der sogenannten Redeweise oder Modi;

sehr gut in einer bestimmten sachgemässen Folge practisch erläutern können, wenn er für die Behandlung jeder der hier aufgeführten Lehren einen Abschnitt des Lesebuchs wählt, mit der Behandlung der einzelnen Lehren aber niemals eher vorgeht, als bis der Schüler die Thatsachen, die ihm nun im Zusammenhange erläutert werden sollen, an bestimmten Beispielen und in vielen verschiedenen Fällen kennen gelernt hat. Schon die unter Nr. II. erwähnte Zergliederung des Satzes führt auf die Unterscheidung des Satzgegenstandes und der Aussage, und auf die Satztheile, die zu deren Ergänzung und genauerer Bestimmung dienen; bei einiger Anregung von Seiten des Lehrers machen die Schüler auch sehr bald die Bemerkung, dass gewisse Satztheile immer durch dieselben Redetheile ausgedrückt werden und diese in gewissen Verbindungen immer eine bestimmte Form annehmen. Durch eine verständige Zergliederung des Gelesenen bildet sich daher bei dem Schüler ein bestimmtes Gefühl von dem Wesen des Satzes, von dem Verhältniss der einzelnen Satzglieder unter einander, von dem Unterschiede der Redetheile, durch die sie bezeichnet

werden, von den Formen, welche sie nach ihrer Stellung im Satze annehmen, und in ähnlicher Weise verhält es sich mit allen Lehren der Grammatik. Erst wenn diese Unterschiede im Einzelnen und in bestimmten Beispielen erkannt und in das Sprachgefühl übergegangen sind, ist es zweckmässig, die auf praktischem Wege gewonnene Erkenntniss im Zusammenhang darzustellen, und von dem, was anfangs bloss im Gefühl lag, ein bestimmtes Bewusstsein zu erwecken. Die Grammatik in der Volksschule kann und soll nichts anderes sein, als ein bestimmter Ausdruck für eine bestimmt hervortretende und von dem Schüler bestimmt erkannte Thatsache. Eine grammatische Lehre, die erst durch Reflexion gewonnen und erkannt werden müsste, gehört nicht mehr in den Bereich der Volksschule, und wer sie dennoch hineinzieht, verräth nur, dass er noch nicht zu klarer Einsicht in das Wesen des Elementar-Unterrichts gelangt ist.

Aus den vorstehenden Andeutungen ergibt es sich von selbst, dass wir es nicht für zweckmässig halten, einen die ganze Sprachlehre umfassenden Leitfaden, wie „die Sprachdenklehre" von Wurst, von den Schülern in besonderen Lehrstunden durcharbeiten zu lassen, und eben so wenig, irgend eine sytematisch geordnete Sprachlehre der Reihe nach mit den Schülern durchzugehen; wohl aber halten wir es für nothwendig, in denjenigen Lehranstalten, deren Schüler grammatischen Unterricht empfangen, eine bestimmte Sprachlehre zum Grunde zu legen, nicht nur, um zwischen den Lehrern der verschiedenen Klassen eine Uebereinstimmung in der grammatischen Terminologie herbeizuführen, sondern auch um den Schülern für diejenigen grammatischen Kenntnisse, die sich als Ergebniss des Lese-Unterrichts herausgestellt haben und an bestimmten Lesestücken anschaulich gemacht worden sind, einen kurzen und bestimmten Ausdruck zu geben, und ihnen die Uebersicht und die Anfrischung der erworbenen Kenntnisse zu erleichtern. Für diesen Zweck empfehlen wir folgende Werke:

1. Kleine deutsche Sprachlehre von F. H. G. Grassmann. Berlin, bei Reimer. Preis 5 Sgr.
2. Deutsche Sprachlehre für Schulen von Otto Schulz. Berlin, bei Nicolai, 1844. Preis (gebunden) 10 Sgr.
3. Lehrbuch der deutschen Sprache von Jahns. Hannover 1843. Preis 15 Sgr.

Das zuletzt genannte Werk wird auch für das Bedürfniss derjenigen Lehrer genügen, denen Becker's Schulgrammatik nicht zusagt oder für die desselben Verfassers grössere Werke entweder nicht zugänglich oder zu ausführlich sind. Ueberhaupt aber müssen wir wünschen, dass die Lehrer an Volksschulen sich zunächst mit derjenigen Grammatik, die in der Schule gebraucht werden soll, und mit dem Lesebuch, an welches sie ihren Sprachunterricht anknüpfen wollen, genau und im Einzelnen bekannt machen; auch dürfte die Durcharbeitung der unter Nr. IV. genannten Werke in Verbindung mit einem der unter Nro. VI. genannten Leitfaden für die meisten fruchtbringender und für eine zweckmässige Behandlung des Sprachunterrichts erspriesslicher sein, als das Studium grösserer Werke, die sich nicht sowohl den Unterricht in der Volksschule als die Förderung der Sprachwissenschaft zum Ziel gesetzt haben.

VII.

Eine besondere Berücksichtigung erfordern noch die Uebungen in der Orthographie und in der schriftlichen Darstellung eigener und fremder Gedanken, die in keiner guten Volkschule fehlen sollten.

Man hat ehemals zahlreiche Regeln für die Rechtschreibung aufgestellt und Sicherheit in der Anwendung derselben zu erreichen gehofft, indem man den Schülern fehlerhafte Beispiele zur Auffindung und Verbesserung der Fehler vorlegte. Man hat indess immer mehr erkannt, dass durch Aufstellung von Regeln in den meisten Fällen wenig gewonnen wird, und die Vorlegung fehlerhafter Beispiele in der Regel mehr Schaden als Nutzen bringt. Die richtige Schreibung des Wortes wird am

leichtesten und sichersten durch das Auge aufgefasst, und es ist daher nicht rathsam, den Kindern fehlerhafte Formen vorzuführen, vielmehr ist darauf zu halten, dass die Schüler sich beim Lesen des Wortes auch sogleich die richtige Schreibung desselben einprägen. Wir verweisen in dieser Beziehung auf folgende lehrreiche Schrift:

Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt von K. Bormann. Berlin, bei Dunker und Humblot, 1840. Preis 5 Sgr., in welcher das Fehlerhafte der früheren Methode des orthographischen Unterrichts sehr gut auseinander gesetzt, und ein besseres Verfahren empfohlen wird. Das Verfahren, welches sich in mehreren Schulen als erfolgreich bewährt hat, und in der deutschen Sprachlehre von Otto Schulz ausführlicher beschrieben wird, besteht dem Wesentlichen nach in Folgendem:

Schon bei den ersten Leseübungen werden die Kinder angehalten, ein in seine Laute aufgelöstes Wort lautrichtig niederzuschreiben, wobei man anfangs solche Wörter wählt, in denen die Schreibung mit dem Laute übereinstimmt. Auf der nächsten Stufe werden die Kinder mit den Namen der Buchstaben bekannt gemacht und auf praktischem Wege angeleitet, einen vorgesprochenen Satz in einzelne Wörter, jedes Wort in seine Sylben, jede Sylbe in ihre einzelne Laute aufzulösen, hiernächst nicht nur die Laute, sondern auch die dafür zu setzenden Buchstaben mündlich anzugeben, und endlich den ganzen Satz oder einzelne Wörter aus demselben niederzuschreiben.

Auf eben dieser Stufe hat sich ein sorgfältiges Abschreiben einiger den Schülern noch nicht bekannten Abschnitte aus dem Lesebuch, und ein nochmaliges Niederschreiben derselben aus dem Gedächtniss als ein wirksames Mittel erwiesen, den Kindern die richtige Schreibung einzuprägen, und es sind diese Uebungen benutzt worden, auf die Abweichung und Uebereinstimmung in den Unregelmässigkeiten unserer Orthographie, z. B. auf die Art, wie Dehnung und Schärfung der Vokale bezeichnet werden, aufmerksam zu machen. Die wenigen orthographischen Regeln, welche von wirklichem Nutzen sind, werden da, wo sie zuerst zur Anwendung kommen, also immer an bestimmten Wörtern, erläutert und immer in derselben Form ausgesprochen.

Eigentliche Stylübungen können in einer Elementar-Schule nicht wohl angestellt werden, wohl aber können und müssen die Schüler angeleitet werden, gegebene und eigene Gedanken verständlich, sprachrichtig und überhaupt angemessen nieder zu schreiben. Je mehr die Schüler geübt sind, Gelesenes oder Vorgelesenes frei wieder zu geben, und je sorgfältiger hierbei auf Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks geachtet wird, desto leichter und sicherer werden die Uebungen im Niederschreiben eines gegebenen oder mit den Kindern durchgesprochenen Gedankens von Statten gehen.

Die einfachsten Uebungen dieser Art werden für Kinder in Volksschulen in der schriftlichen Beantwortung bestimmter Fragen aus dem Kreise ihrer Erfahrung, in der Wiederholung einer den Kindern erzählten Geschichte, in der Erzählung eines von ihnen erlebten Vorfalls, endlich in der Beschreibung eines ihnen bekannten Gegenstandes bestehen. Der schriftlichen Abfassung muss, wenigstens im Anfang, die mündliche Besprechung des Gegenstandes vorausgehen, damit den Kindern sowohl der Stoff, als die Anordnung desselben und der Ausdruck dafür schon einigermaassen geläufig sei. Das Niederschreiben einer von den Kindern selbst gelesenen Geschichte wird sich weniger fruchtbar erweisen, weil sie sich dabei zu streng an das Original binden und darum auf diesem Wege nicht leicht zu einiger Freiheit der Darstellung gelangen.

Hiernächst ist es unerlässlich, den Kindern zur Abfassung der gewöhnlichsten Geschäftsaufsätze, einer Rechnung, einer Quittung, eines Schuldscheines, einer Bescheinigung, einer Anzeige, eines Geschäftsbriefes u. s. w. Anleitung zu geben. Am einfachsten und zweckmässigsten kann dies geschehen, wenn den Schülern anfangs zweckmässige Formulare solcher Aufsätze zum Abschreiben vorgelegt werden, wenn ihnen an diesen

Mustern gezeigt wird, worauf es bei Aufsätzen jeder Art ankomme, und wenn sie endlich angeleitet werden, nach den ihnen vorgelegten Mustern andere Aufsätze derselben Art nach vorgeschriebenen Angaben anzufertigen. Die Abschriften sowohl, als die eigenen Arbeiten der besseren Schüler können benutzt werden, ihre Mitschüler im Lesen einer mehr oder minder leserlichen Handschrift zu üben, was durch lithographirte Schriftstücke nicht so vollständig und nicht ohne Kosten erreicht werden kann. Es ist uns unter der grossen Anzahl sogenannter Briefsteller keiner bekannt, der eine ausreichende Anzahl zweckmässig gewählter Muster für jede Gattung von Geschäfts-Aufsätzen enthielte, doch werden die Lehrer, denen es an guten Mustern fehlt, aus folgenden Werken:

1. Der Schreiber in der Gewerbe - Sonntags - und Bürgerschule von G. Schulz. Preis 25 Sgr.
2. Formulare für das Geschäftsleben von Herzsprung. Berlin, bei Heymann. Preis 1 Thlr. 7 ½ Sgr.

die nöthigen Formulare entnehmen, und diese zugleich als Vorlegeblätter für den kalligraphischen Unterricht benutzen können.

Wir wünschen, dass vorstehende Andeutungen vollständig und sobald als möglich zur Kenntniss sämmtlicher Herren Geistlichen und Schullehrer der Provinz Brandenburg gelangen. Wir lassen desshalb den Herren Superintendenten und Schulinspectoren diese Circular - Verfügung in 4 Abdrücken zugehen, mit dem Auftrage, dieselbe nach angemessenen Abtheilungen unter den Geistlichen und Schullehrern Ihres Aufsichtskreises in Umlauf zu setzen, sie in den Schullehrer-Conferenzen zum Gegenstande der Besprechung zu machen und auf deren Ausführung in geeigneter Weise hinzuwirken. Von den Herren Geistlichen dürfen wir erwarten, dass sie den Inhalt dieser Verfügung mit den Lehrern ihrer Parochie ausführlich besprechen und ihnen bei der Ausführung gern mit ihrem Rath zur Seite stehen werden.

Die Herren Superintendenten und Schulinspectoren beauftragen wir noch besonders, bis zum 31sten Dezember k. J., auf Grund der von Ihren Herren Diöcesanen zu erfordernden Specialberichte, bei uns anzuzeigen, in welcher Art die obigen Andeutungen von den Lehrern Ihres Aufsichtskreises benutzt worden, in welchen Schulen die Erfolge bereits merklich geworden sind, welche Hindernisse bei einzelnen Schulen der Einführung einer bessern Methode des Sprachunterrichts entgegen stehen und was zur Beseitigung derselben geschehen kann.

Da es manchen Geistlichen und Lehrern wünschenswerth sein möchte, von diesen Andeutungen einen besondern Abdruck zu besitzen, so werden wir dafür Sorge tragen, dass dieselben im Wege des Buchhandels bezogen werden können. Wir sehen desshalb einer Anzeige, wie viele Abdrücke für Lehrer Ihres Aufsichtskreises begehrt werden, binnen sechs Wochen entgegen.

Berlin, den 13ten Juli 1844.

Königl. Schul-Collegium der Provinz Brandenburg.
von Meding.

VI. Miscellen.

Da der Verein für die deutsche Volksschule und für Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse nach seinen Statuten es sich zur Hauptaufgabe gemacht hat, neben Beschaffung einer Bibliothek für Schulgemeinden, durch Verbreitung allgemein nützlicher und verständlicher Schriften das Wohl des Volkes zu fördern, und zu diesem Zwecke Preisaufgaben zu stellen gesonnen ist; so ergeht an alle Freunde der Volksbildung, namentlich an die Lehrer und Erzieher die ebenso dringende wie herzliche Bitte, uns im Verlaufe von 2 Monaten dergleichen zusenden zu wollen. Der Verein beabsichtigt dadurch, dass er aus seinem beschränktern Kreise heraustritt und mit einer Sache, die das ganze Volk betrifft, auch an Alle sich wendet, einem allgemeinen Bedürfnisse abzuhelfen und solche Preisaufgaben zu stellen, die wirklich und wahrhaft in das Leben des Volkes ein-

greifen und seine Entwicklung und Fortbildung erzielen. Natürlich müssen zunächst alle solche Aufgaben ausgeschlossen bleiben, die einen materiellen Zweck verfolgen oder nur dem Bedürfnisse einzelner Klassen abhelfen wollen, oder endlich das Volk nur oberflächlich oder gar nicht berühren.

Vielleicht dürfte diese Aufforderung auch denen willkommen sein, die sich die Ausarbeitung irgend einer solchen Frage vorgenommen haben. Der Verein wird dann zu seiner Zeit in den gelesensten öffentlichen Blättern die Preisaufgabe bekannt machen, auf deren beste Lösung der Preis von 500 Thlr. festgesetzt ist. Die geehrten Zuschriften werden unter der Addresse des Vereins für die deutsche Volksschule und für Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse unfrankirt nach Dortmund erbeten.

Dortmund, den 7. März 1845.

Das Directorium des Vereins.

Glaubensbekenntniss eines 80jährigen Landschulmeisters.

Wahrlich, ein Dorfschulmeister ist ein geplagter Mann! Mag man auch sagen und schreiben, was man will, es ist noch nicht viel besser geworden. Ja wohl, das Schulwesen selbst hat sich gebessert; aber mit den Lehrern selbst ist es rückwärts gegangen. Der Schulstand genüsst nicht die Achtung, die er mit vollem Rechte verdient. Gegen alle Stände hat gerade er die wenigsten Rechte. Sonderbar! Man lese nur die Instruction für die Schullehrer im Preussischen und — man wird sich davon überzeugen. Der Lehrer muss zufrieden sein und sich fügen, auch wenn ihm Unrecht geschieht und nachher erst kann er sich beschweren. In der Regel aber fruchtet das Nichts, denn die Behörden bestehen aus Geistlichen und bekanntlich hackt eine Mäusse der andern nicht die Augen aus. Was hilft denn aber das Beschweren, wenn der Pfarrer mich erst so beschädigt hat an Leib und Seele. Ein Witzbold sagte einmal: „ich muss es mir gefallen lassen, wenn der hochwürdige Herr meine Ehehälfte ein bischen zu lieb hat . . . und die Pfarrer sind auch keine Engel. Wie geht's doch in der Welt nicht her! Man hat die Wichtigkeit des Schulstandes anerkannt und sagt das so oft. Aber was hilft mir das „Sagen," wenn's nur dabei bleibt, denn man thut ja Nichts, diese Wichtigkeit auch wirklich in's Leben überzutragen. Was ist also damit dem Lehrer gedient? Nichts, gar Nichts. Das heisst nur: leeres Stroh dreschen. Selbst der beste und treueste Lehrer muss endlich lass werden. Meint er's noch so gut, man erkennt das nicht, unterstützt ihn nicht. Seine guten Vorschläge, aus Liebe zur Sache hervorgegangen, verwirft man. Es heisst: dazu ist kein Geld da. Gibt er sich in der Schule Mühe und will das Bessere, man tadelt ihn und sagt: er handelt nicht weltklug, man darf nicht Alles so sehr auf die Spitze stellen. Man gibt Gesetze über Gesetze und Jeder, welcher die Wirklichkeit nicht kennt, muss glauben, der Schullehrer sei der glücklichste Mensch und habe durchaus nicht Ursache, zu klagen. Ja wohl, es sind Gesetze genug da, auch gute; aber auf die Befolgung derselben wird nicht immer so sehr gehalten. Da heisst es: man darf das Volk nicht reizen. Wesshalb wird nicht aber auch bei andern Gesetzen vorgegeben? Wesshalb gerade und immer bei dem Schullehrer? — In andern Ständen wirft man mit Gratificationen um sich, nur für den Schulmeister sind keine Fonds da. Der treue Lehrer widmet seine ganze Kraft der Schule; studirt, fertigt sich Lehrfaden an etc. und sein Lohn? Er muss dafür darben, mit Nahrungssorgen kämpfen, bis ihn der mittleidige Tod erlöst, seine armen Kinder aber nebst seiner Wittwe der Armenkasse anheim fallen oder sich der Mildthätigkeit edler Menschen empfehlen müssen. Da stehen sich die wahrhaftig immer noch am besten, welche das Ding lasstreiben und „fünf gerade" sein lassen, die stets „Ja" sagen und das Schmeicheln und Speichellecken aus dem ff. verstehen. Ihnen wird noch am ersten geholfen. Hat ein Lehrer 50 Jahre gedient, so ist's ganz gleich, ob er blos Schulhalter oder Schullehrer war: — man schmückt ihn mit dem allgemeinen Ehrenzeichen oder gibt ihm einen andern

Titel. Was nützt also die Treue, der Eifer, die Anstrengung? Blos, um vor dem ewigen Richter zu bestehen. Wer davor sich aber nicht scheuet und nur auf das Zeitliche sieht, der lasse es gehen, wenn's geht und masse sich ja nicht an, dass er auch Etwas versteht. Das ist die grösste Versündigung, eine Sünde wider den heil. Geist, wenn man glaubt, dass man eben so klug sei, als der Herr Pfarrer. Mit den Anweisungen auf den Himmel ist man sehr splendid. Aber leider lassen sich nun einmal die irdischen Bedürfnisse damit nicht befriedigen. Das gibt dem Magen, dem unersättlichen Moloch, Nichts zu arbeiten und dieser kann nun einmal nicht unthätig sein. Wahrhaftig, ein schwerer Standpunkt für den armen Schulmeister! Früher konnte ich das nicht begreifen. Aber leider habe ich's jetzt sattsam begriffen. Damals schrieb mir ein sehr erfahrener Freund, ein Schulmeister nicht gewöhnlichen Schlages, ein Mann, der „Haare auf den Zähnen" hatte: „Ich schreibe Nichts mehr, ich treibe das Uhrwerk in der Schule, wie Andere und stehe mich dabei am besten. Früher waren die Vorgesetzten gegen mich eingenommen, weil ich Ihnen zu klug war. Jetzt rauche ich lieber mein Pfeifchen und setze mich des Abends müssig hinter den Ofen, bei Tage pflanze ich Kohl etc. Ich schaffe keine Bücher mehr an, sondern spare lieber für die Meinigen etc. Nun sind die Vorgesetzten nicht mehr gegen mich." — Wer doch auch so philosophisch handeln könnte! Allein Allen ist nicht Alles gegeben. Jeder muss sich mit seinem Erbtheile begnügen. Ich war nur an geistige Beschäftigung gewöhnt, sie waren meine einzige Freude, meine Erholung. Doch dabei kann ich nicht weilen. Man liess mich ruhig sitzen, obgleich ich's an Bitten nicht fehlen liess. Meine Familie vermehrte sich. In den ersten Jahren setzte ich von dem Meinigen zu. Das konnte ich aber nicht aushalten. Um also nicht zu darben, musste ich mich von meiner Lieblings-Beschäftigung losreissen und mich an mechanische, Taglöhner-Arbeiten gewöhnen. Es ist höchst traurig! Aber was soll man machen? Schriftstellernde Schulmeister kann man nun einmal nicht leiden; sie sind so verhasst wie ein Dorn im Auge. Diess sind nur so einzelne Züge, die ich hier hingeworfen habe, ohne alle Logik, wie sie mir gerade einfielen. Wess das Herz voll ist, geht der Mund über. Wollen sich aber meine Finger, die nun freilich steif geworden sind, noch dazu bequemen, und geben meine Augen die schon sehr schwach geworden, dazu ihre Genehmigung: so schreibe ich vielleicht noch ausführlicher das, was ich während der langen Zeit meiner Pilgerfahrt erlebte, nieder, aber gerade so, wie mir der Schnabel gewachsen ist, d. h. in gemeiner Hausmannskost (die lässt sich doch noch immer am besten verdauen) ohne auch nur im Geringsten Anspruch machen zu wollen.

Christophorus.

Inhalt.

ERSTE SECTION.

Abhandlungen.

	Seite
Geschichtliche Uebersicht des Entwicklungsganges der Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts, seit 1832. Von Dr. *M. A. F. Prestel*	1— 8
Ueber das Gute und Schöne im literarischen Vortrage. Von *L. R. Beynen*	8— 21
Die Mnemonik. Mit besonderer Berücksichtigung der neuesten auf sie bezüglichen Schriften. Von Dr. *E. Eyth*, Professor in Schönthal.	21— 34
Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. *(G.)*	34— 35
Ueber Materialien für den vorbereitenden mathematischen Unterricht auf Gymnasien. Von *Th. Wittstein*	81— 92
Aus den Akten und Tagebüchern eines Schulvorstehers. — Vorstellungen, Ermahnungen und Bemerkungen. Von Dr. ***	92—104
Begriff und Entwicklung des Gewissens und der Gewissenhaftigkeit. Von *H. Langethal*	161—175
Stellung und Bedeutung der preussischen Cadettenhäuser, mit besonderer Beziehung auf die Schrift von H. Lentz. Von Dr. ***	175—198
Ueber das Studium der griechischen Mathematik. Von Dr. *L. F. Offterdinger*	198—203
Die Auswahl der Lehrgegenstände für Ideal- und Real-Gymnasien. Von Dr. *Friedemann.*	241—254
Aphorismen über die Möglichkeit der Ausbildung der Phantasie. Von einem *Ungenannten.*	321—335
Ueber das Wesen und die Behandlung der Schlussrechnungen. Von Reallehrer *Gruner*	335—360

	Seite
Ueber die genetische Methode beim Geometrie-Unterricht. Von *L. Grossmann*	401—406
Pädagogische Anfragen über Einrichtung der Anmerkungen zu alten Autoren und derartigen Chrestomathieen für Mittelklassen. Von * * *	407—411
Ueber Wahl und Folge der alten Autoren in Gymnasien. †††.	412—418

ZWEITE SECTION.

Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Schriften zur Pädagogik, Scholastik und Culturpolitik etc.

Baur, Franz und *Kehrein*, Jacob, Gymnasialblätter unter Mitwirkung hessischer Gelehrten [Dr. *R. S.*] . .	105—110
Behnsch, Dr. Ueber das Verhältniss der deutschen und romanischen Elemente in der englischen Sprache. [Schäfer.] .	209—213
Curtmann, Dr. *W.*, Tagebuch der Erziehung. [W.] . .	208—209
Graser, Dr. *F. V.* Loci memoriales	365—367
Mühlmann, Dr. *G.* und *Jenike C.*, Repertorium der classischen Philologie und der auf sie sich beziehenden pädagogischen Schriften.	266—267 361—363
Nork, Dr. *Fr.* Etymologisch-symbolisch-mythologisches Realwörterbuch zum Handgebrauch für Bibelforscher, Archäologen und bildende Künstler etc. [Selbstanzeige.] .	367—375
Nüsslin, *F. A.*, Beantwortung der Frage, ob das spätere Vergessen des Griechischen ein Grund seiner Verbannung aus den Schulen werden könne. [Dr. V. W. M.] .	204—208
Systematisches Verzeichniss der in den Programmen der preussischen Gymnasien und Progymnasien, welche in den Jahren 1825 — 1841 erschienen sind, enthaltenen Abhandlungen, Reden und Gedichte	363—365
Reden und Aufsätze. Ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik und Philologie von Dr. *L. Döderlein*. [Walz.] . .	419—430
Schulz, *J. H.* Die Bestimmung und Erziehung des weiblichen Geschlechts. [Schweizer.]	430—441

B. Hand- und Schulbücher.

I.

Döscher, *C. A.*, Theoretisch-praktisch engl. Grammatik für Anfänger und Geübtere.	258—262
Kannegieser, Dr. *K. L.*, der deutsche Redner. [Müller.] .	213—215
Krafft, Dr. *F. C.* Chrestomathia Ciceroniana [Müller.] . .	110—119
Rupp, Dr. *Jul.*, Mustersammlung der Beredtsamkeit und Aufgabensammlung. [Müller.]	213
Suringar, *W. H. D.*, Initia lectionis Ciceronianae. . .	375—377
Thiersch, Dr. *B.*, Methodische Anleitung zur Verfertigung lateinischer Verse.	255—258
Uhlemann Fr. Anleitung zum Uebersetzen. [Müller.] . .	36— 38

II.

	Seite
Graff, G. Xenophons Agesilaus und Hiero	262—266
Göttling, Thusnelda, Arminius Gemahlin, und ihr Sohn Thumelicus in gleichzeitigen Bildnissen nachgewiesen [Walz.]	127—134
Schömann, G. F. Des Aeschylos gefesselter Prometheus [R. Rauchenstein.]	38— 52

III.

Beck, Dr. *Jos.*, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte. [Mühlberg.]	377—378
Burkhardt, Dr. *G. E.* Handbuch der classischen Mythologie nach genetischen Grundsätzen für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. [Müller.]	268—278
Henne, Dr. Chronologische Tafeln der ältesten Geschichte, nach einer neuen Entdeckung. [Müller.]	52— 69 119—127

IV.

Grossmann, L., Grammatisches Lehrbuch der ebenen Geometrie. [Wildermuth.]	134—141

VI.

Nagel, Dr. *Chr. H.*, Lehrbuch der Naturlehre für Real- und Gymnasial-Anstalten. [Ofterdinger.]	141
Perty, Dr. *Max.*, Allgemeine Naturgeschichte. [Selbstanzeige.]	278—288

X.

Binder, Dr. *W.*, Schwäbische Volkssagen, Geschichten und Mährchen. Gesammelt und neu erzählt. [Schmidt.] . .	441—444
Denne, Dr. *H.* Ueber Entstehung und Verhütung der Rükgratskrümmungen in den Berner Mädchenschulen. [W. Th.]	288—292

DRITTE SECTION.

Culturpolitische Annalen.

I. Allgemeine Schulzeitung.

A. Deutsche Länder.

α. Allgemeine deutsche Angelegenheiten.

Congress der Philologen in Dresden	293—295
Universität Berlin	445—446

β. Deutsche Bundesstaaten.

I. Preussen.

Ein Programm der höhern Bürgerschule (Friedrich-Wilhelmsschule.) zu Stettin	218—229
Generalversammlung des rheinisch-westphälischen Schulmännervereins	296

Seite

Gelehrtenschulen: (Brandenburg.) 379
» » Posen. 297
» » Salzwedel. 447

II. Sachsen.

1. Königreich Sachsen.

Missionsverein, obererzgebirgischer 298
Schulwesen in Schönburg-Glauchau 385
Blindeninstitute — Dresden. 447

2. Grossherzogthum Sachsen.

Gymnasium in Eisenach 298

IV. Norddeutsche Staaten.

1. Meklenburg-Schwerin.

Volks- und Elementarschule in Rostok. 389

3. Grossherzogthum Oldenburg.

Verein norddeutscher Philologen und Schulmänner. . . 298
Lehrergehälter 448

4. Herzogthum Braunschweig.

Die Ackerbauschule in Schöppenstadt. 299

VI. Westdeutsche Staaten.

5. Luxemburg.

Das Schulwesen im Grossherzogthum 390

VIII. Süddeutsche Staaten.

1. Württemberg.

Personalien. Stuttgart 448
Seminarien 448
Lage der Volksschullehrer . . . . . 448—449
Turnen 449

2. Baden.

Universitäten. Heidelberg 450

IX. Bayern.

Confessionsunterschiede im Gymnasium zu Speyer. . . 391
Ministerialrescript betreffend die Anschaffung von Dr. *Hofmanns* Vorschriften 451

X. Oesterreich.

Von der böhmischen Gränze. Ueber Reform der Gymnasien etc. 391
Schulnachrichten aus der Lombardei. 391

γ. Deutsche Nebenländer.

I. Schweiz.

Statistisches über die Hochschulen und Academien der Schweiz. 299

1. Zürich. Seite

Universität — Petition der Studirenden 229, 303

2. Bern.

Erziehungswesen . . . . . 142—180
Durheim, statistische Tabellen 231
Ultramontane Einflüsse in Pruntrut 303

3. Lucern.

Berufung der Jesuiten 232

4. Aargau.

Unterrichtswesen 60
Lehrervereine. 309

5. St. Gallen.

Dotirung eines Priesterseminars 233
Turnfest 233
Lehrerwesen 309

6. Thurgau.

Statistik der Schulgüter 235

7. Baselstadt und Landschaft.

Erziehungswesen 233
Erziehungs-Collegium 310

9. Solothurn.

Gemeinderathsbeschluss 160
Roman's Schreibmethode 234
Ueber den Einfluss der Jesuiten 310

10. Appenzell.

Krüsis Tod 235

12. Graubündten.

Unterrichtswesen 234, 311

13. Schwyz.

Pensionat in Schwyz 160
Erziehungswesen 311

17. Wallis.

Das Jesuiten-Collegium in Brieg 392

20. Waadtland.

Lehrerwechsel 313

22. Tessin.

Erziehungswesen 314

III. Belgien.

Gehalt-Erhöhung der Bezirksschul-Commissarien . . . 315

IV. Niederlande.

Elementarunterrichtswesen 315

B. Europa.

α. Germanische Länder.

III. Grossbritannien und Irland.

a. England.

Seite

Verein für Verbesserung der Kirche und Schuleinrichtung . 316

β. Romanische Länder.

I. Frankreich.

Hierarchische Einflüsse auf das Unterrichtswesen . . . 317

II. Italien.

Edikt für die Universität Turin 319

III. Spanien und Portugal.

b. Portugal.

Universität und Unterrichtswesen 319

γ. Slaven, Ungarn und Griechen.

I. Russland und Polen.

Statistik der Gymnasien und Universitäten. 393
Errichtung armenischer Schulen in der Moldau und Walachei. 395

III. Uebersichten.

IV. Uebersicht der amtlichen Schriften.

Jahresbericht von der K. Studienanstalt zu Erlangen 27. Aug. 1842. von Dr. *L. Döderlein*
Ueber die Verbinduug der allgemeinen mit den Fachstudien auf der Universität, von Dr. *L. Döderlein.* [Walz.] } 235–240

IV. Archiv der culturpolitischen Gesetzgebung.

Preussen.

Circularverfügung des K. Ministeriums an die Provinzial-Schulcollegien betreffend die Verwendung der Unteroffiziere für das Schulamt . . . . . 445—446
Circularverfügung des K. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg betreffend einige Mängel des Sprachunterrichts und Andeutungen zu einer fruchtbaren Behandlung dieses Gegenstandes . . . . . 451—462

Hessendarmstadt.

Circularverfügung an sämmtliche grossh. Bezirksschulcommissionen, betreffend die körperliche Züchtigung in den Volksschulen 395

VI. Miscellen.

Ueber die Folgen der ungenügenden Besoldungen der Elementarschullehrer von *W. Dyckerhoff* 69
Die Gelehrtenschule in ihrem Einfluss auf die Jugendbildung ausserhalb der Unterrichtszeit 396
Die Stiftungsfeier des Gymnasiums in Eisleben 399
Aufruf des Vereins für Verbreitung deutscher Volksschulen in Dortmund. 463
Glaubensbekenntniss eines Dorfschulmeisters . . . . . 463—464



